



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA  
COM ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**FLÁVIA GRACYELLE DE ANDRADE GOMES**

**OS MATERIAIS PEDAGÓGICOS NA SALA DE AULA DO PROFESSOR NA  
ESCOLA DO CAMPO**

**JOÃO PESSOA – PB  
2020**

**FLÁVIA GRACYELLE DE ANDRADE GOMES**

**OS MATERIAIS PEDAGÓGICOS NA SALA DE AULA DO PROFESSOR NA  
ESCOLA DO CAMPO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo da Universidade Federal da Paraíba - UFPB como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Aparecida  
Valentim Afonso

**JOÃO PESSOA – PB  
2020**

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catálogo e Classificação**

FAG59m Gomes, Flavia Gracyelle de Andrade.  
OS MATERIAIS PEDAGÓGICOS NA SALA DE AULA DO PROFESSOR  
NA ESCOLA DO CAMPO / Flavia Gracyelle de Andrade Gomes.  
- João Pessoa, 2020.  
59 f. : il.

Orientação: Profª Dra Maria Aparecida.  
Monografia (Graduação) - UFPB/CE.

1. Educação do Campo. Materiais Pedagógicos. Jogos. E.  
I. Aparecida, Profª Dra Maria. II. Título.

UFPB/BC

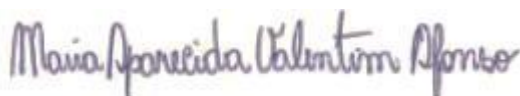
FLÁVIA GRACYELLE DE ANDRADE GOMES

**OS MATERIAIS PEDAGÓGICOS NA SALA DE AULA DO PROFESSOR NA  
ESCOLA DO CAMPO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Data de aprovação: 30/03/2020

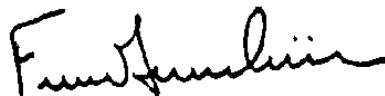
**Banca Examinadora**



---

Profª Dra. Maria Aparecida Valentim Afonso

Orientadora



---

Profª Dra. Francisca Alexandre de Lima

Professor (a) Examinador (a)



---

Profª Dra. Eunice Simões Lins

Professor(a) Examinador(a)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me proporcionar este momento de realização acadêmica e profissional.

A minha mãe Maria das Dôres, a meus irmãos Tarcísio Lucas e Francisco de Assis que sempre estiveram presente em todos os momentos, as minhas madrinhas Regina Coeli e Zulene Galvão que estiveram sempre na torcida pela realização desde ideal.

Ao meu amigo muito especial Gleydson Luiz, por sempre estar presente na minha vida desde o ensino médio (período estudantil), sempre me apoiando e dando forças para que eu concluísse o ensino superior, especificamente o Curso de licenciatura em Pedagogia. Enfim, a todos os meus amigos(as) que me apoiaram de forma direta e indireta para esta realização.

Aos amigos da turma 2014.2, pois iniciamos o período com uma turma grande, mas, infelizmente com os obstáculos que apareceram na vida de cada um, não foi possível chegar até o final do curso. Em especial, quero agradecer a todos aqueles que, como eu, pensaram em desistir, mas que reuniu forças para continuar e concluir essa etapa. Saibam que somos vencedores por ter caminhado juntos até aqui, mesmo com um número pequeno de alunos, mostramos que somos fortes e perseverantes. A força e apoio desse grupo nos ajudou a chegar até aqui e encerrar esse ciclo. Que possamos, mesmo com a distância, nunca perdermos o contato e que a nossa amizade seja para sempre.

A minha Professora e Orientadora Dr<sup>a</sup> Maria Aparecida Valentim Afonso, pelas orientações necessárias para a construção deste trabalho de curso e por sua dedicação.

Aos professores da banca, Prof<sup>a</sup> Dra. Francisca Alexandre de Lima e a Prof<sup>a</sup> Dra. Eunice Simões Lins pela sua contribuição na arguição e melhoria na construção deste trabalho.

A todos os professores que passaram por minha vida acadêmica, dando suas contribuições e ensinamentos que levarei para toda a minha vida.

Aos gestores, docentes e discentes das escolas por abrirem as portas para a realização dos estágios supervisionados que culminou com a realização dessa pesquisa.

Enfim, a todos o meu muito obrigada!

Que Deus nos abençoe nessa nova caminhada de futuros pedagogos, porque a caminhada apenas está começando esse é o primeiro degrau de muitos que virão pela frente.

“A educação é a arma mais poderosa que  
você pode usar para mudar o mundo.”

**Nelson Mandela, 2003.**

## RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo investigar os materiais pedagógicos utilizados pelo professor em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental para compreender sua importância no processo de ensino e aprendizagem do estudante do campo, bem como refletir e identificar os materiais e recursos utilizados em sala de aula como apoio para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a aquisição e consolidação da leitura e da escrita. Entendemos que, a escola é o ambiente essencial para o desenvolvimento de atividades que incentivem o desenvolvimento de leitura e da escrita dos alunos, visando a consolidação do processo de alfabetização e letramento. Na escola, a sala de aula, constitui um espaço efetivo e privilegiado para a participação, interação, socialização de todos os alunos, considerando o importante papel da mediação pedagógica do professor e a realização de propostas lúdicas que se apoiam em materiais e jogos que favoreçam a aquisição e desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes. A pesquisa tem fundamentalmente um cunho bibliográfico e qualitativa exploratório do tipo pesquisa de campo realizada na Escola Municipal José Pedro de Araújo, localizada na cidade de Itabaiana/ PB. Para tal, adotou-se uma entrevista estruturada aplicada com a professora regente do ensino fundamental I, como instrumento para a coleta de dados, de forma a possibilitar o encontro com as informações necessárias para o estudo. Esperamos, que este trabalho de conclusão de curso possa auxiliar professores que atuam no ensino fundamental, nas escolas do campo, que buscam conhecimentos metodológicos e práticos, por meio do uso de materiais pedagógicos para desenvolver a aprendizagem do aluno, formando-o, integrando-o e incluindo-o para as sucessivas etapas da educação básica.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Materiais Pedagógicos. Jogos. Ensino Fundamental.

## **ABSTRACT**

The present work aims to understand the importance of ludic activities as a pedagogical proposal for the cognitive development of the 1st year elementary school student, as well as, to reflect and identify the materials and resources used in the classroom as support for the development pedagogical practices aimed at the acquisition and consolidation of reading and writing. We understand that the school is the essential environment for the development of activities that encourage the development of students' reading and writing, aiming at consolidating the process of literacy and literacy. In the school, the classroom is an effective and privileged space for the participation, interaction and socialization of all students, considering the important role of the pedagogical mediation of the teacher and the realization of playful proposals that are supported by materials and games that favor the acquisition and development of students' learning. The research basically has a bibliographic and qualitative exploratory nature of the type of field research carried out at the Municipal School José Pedro de Araújo, located in the city of Itabaiana / PB. To this end, a structured interview was applied with the teacher in charge of elementary school I, as an instrument for data collection, in order to enable the encounter with the necessary information for the study. We wait hoped, with its result, that this course conclusion work can assist teachers who deal with students from the elementary school in the field and seek methodological and practical knowledge through pedagogical materials to develop student learning, forming them , integrating and including it for the successive stages of basic education.

**Keyword:** Rural Education. Pedagogical Materials. Games. Elementary School.



## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2. OS MATERIAIS DIDÁTICOS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO .....</b>	<b>14</b>
2.1 Contextualização histórica da Educação do campo no Brasil .....	14
2.2 Educação do campo: aspectos gerais conceitos.....	17
2.3 Políticas públicas da educação do campo do estado da Paraíba.....	18
2.4 Os materiais pedagógicos no ensino da leitura e da escrita.....	22
2.4.1 O Lúdico na perspectiva dos teóricos.....	23
2.5 Concepções de Piaget e Vygotsky sobre o jogo .....	26
2.6 O Jogo na sala de aula .....	28
2.6.1 A Literatura infantil e a Ludicidade na sala de aula .....	32
<b>3. MATERIAIS PEDAGÓGICOS NA SALA DE AULA: VESTÍGIOS DE LUDICIDADE .....</b>	<b>35</b>
3.1 Contexto da pesquisa .....	35
3.1.2 Participantes da pesquisa .....	36
3.1.3 Turma.....	36
3.2 Como foram gerados os dados.....	37
3.2.1 Entrevista .....	37
3.2.2 Observação .....	44
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>53</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>55</b>
<b>ANEXO I.....</b>	<b>58</b>
<b>ANEXO II.....</b>	<b>60</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A aplicação dos materiais pedagógicos no âmbito escolar é uma metodologia que precisa ser explorada durante as aulas, em busca de resultados significativos. Os materiais pedagógicos auxiliam na prática do professor da escola do campo, sendo utilizado no processo de ensino e aprendizagem. A escolha deste tema deu-se pela carência de uma investigação a respeito da utilização de materiais pedagógicos na prática de ensino da educação do campo, e de suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos inseridos no contexto rural.

A educação do Campo é uma modalidade de Educação Básica que tem por finalidade fortalecer a identidade camponesa, os seus valores, a cultura da comunidade, os saberes das pessoas que vivem e produzem na sua localidade rural, bem como, o modo de viver e conviver. A escola do campo como uma instituição socioeducacional da zona rural é um ambiente que garantirá o acesso de todos os estudantes da zona rural, a uma educação de qualidade que ajuda a fortalecer a cultura de subsistência da comunidade, fortalecendo o protagonismo cultural da comunidade.

A prática docente é uma forte aliada dentro da educação do campo, uma vez que ao ser contextualizado às necessidades do povo do campo, elaboradas a partir da sua realidade tenderá a fortalecer o desenvolvimento da aprendizagem do estudante do campo. Nesse sentido, entendemos que cabe ao professor utilizar recursos pedagógicos que viabilizam o estímulo e o gosto pela leitura na sala de aula. Com isso, o professor do campo em sua docência necessita ser criativo, reflexivo e desafiador, estimulando os alunos a também ajudarem na produção de materiais e jogos que podem apoiar o processo de alfabetização e letramento.

Os recursos pedagógicos criados pelo professor são materiais de grande relevância dentro do contexto socioeducacional, que permitirá a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura e da escrita do aluno, como também, um aliado da prática pedagógica do professor, subsidiando o processo de ensino e aprendizagem.

Como sabemos, a modalidade de Educação do Campo busca atender aos anseios da população do campo, com a finalidade de garantir uma educação formativa e conscientizadora, de modo que as pessoas que trabalham no campo, se encontrem de forma comunitária, organizem-se e assumam a condição de protagonistas na aquisição do conhecimento e transforme o seu meio de forma sustentável.

Como educadora da educação infantil de escola da zona urbano, tenho uma inquietação a respeito do processo de alfabetização e letramento, bem como, tenho observado e percebido certa carência, por parte dos professores do ensino fundamental I, especificamente no 1º ano, sobre a utilização dos materiais pedagógicos no processo de ensino. Nesta perspectiva, teremos como foco deste estudo discorrer sobre “os materiais pedagógicos na sala de aula do professor na escola do campo”. A carência do conhecimento a respeito desta temática tem contribuído para o não alcance da alfabetização e letramento, por estarem atrelados apenas ao livro didático e as atividades escritas pelo professor e copiadas pelos alunos do quadro, esquecendo-se da ludicidade, do jogo e da brincadeira que ajudam no desenvolvimento da criatividade e da reflexão dos alunos, promovendo uma aprendizagem lúdica.

Sabemos que a utilização de materiais pedagógicos é um desafio para o professor, pois infelizmente ainda se faz presente nas escolas públicas da zona rural no âmbito do ensino fundamental. Essa constatação nos direcionou a questionar a formação no intuito de despertar a criatividade do professor, especialmente do 1º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal do interior da Paraíba.

Partindo do princípio de que os educadores do ensino fundamental têm a responsabilidade de garantir uma educação de qualidade, esperamos que os educadores do campo reflitam sobre a sua prática docente de forma criativa, sustentável e proativa, favorecendo o protagonismo dos alunos e a construção de conhecimentos no tocante à leitura e à escrita.

É importante aqui salientar que a construção desse trabalho se valeu de pesquisas, artigos e produções de vários estudiosos que têm se debruçado sobre esta temática para a difusão do conhecimento, como: Caldart (2004), Fernandes (2004), Molina (2004), Pires (2012), Taffarel (2011), Junior (2011), Freire (1987), Piaget (2000). Contudo há muito o que se pesquisar.

Desta forma, a presente monografia é construída a partir do seguinte problema de pesquisa: Como os recursos pedagógicos podem contribuir no processo de leitura e escrita dos estudantes da escola do campo? Que materiais pedagógicos são utilizados na sala de aula? Como são utilizados os materiais pedagógicos pela professora na sala de aula do 1º ano do ensino fundamental I?

E diante deste problema, temos como objetivo geral investigar os materiais pedagógicos utilizados pelo professor em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental para compreender sua importância no processo de ensino e aprendizagem do estudante do campo.

Assim, para que o trabalho de pesquisa tenha uma consistência teórico-metodológico, buscou-se na pesquisa bibliográfica com pesquisadores que estudam sobre o tema abordado e a pesquisa de campo numa escola pública municipal no interior da Paraíba para evidenciar o uso dos materiais pedagógicos na prática de ensino do professor. Como procedimento de coleta de dados foi aplicada uma entrevista com perguntas estruturadas para a docente que atua no 1º ano do ensino fundamental e realizadas observações da sala de aula. Tais instrumentos garantiram a compreensão do uso dos materiais pedagógicos pela docente e, conseqüentemente, a obtenção das informações necessárias para o estudo.

A pesquisa qualitativa é uma metodologia de caráter exploratório, com foco no caráter subjetivo do objeto analisado. Segundo Dezin e Lincol (2006, p. 17), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. Em consonância a linha de pensamento, Vieira e Zouain (2005, p. 21) afirmam que a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Assim, esse tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que o envolvem.

Com relação à pesquisa de campo, Gonsalves (2001, p.67), afirma que “é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto.” Por isso, a nossa pesquisa pode ser considerada do campo, por ser regidos de orientações, documentos e ter o contato direto no ambiente escolar.

A entrevista estruturada foi adotada como meio de coleta de dados, onde as perguntas são previamente formuladas e tem-se o cuidado de não fugir a elas. O principal motivo deste zelo é a possibilidade de comparação com o mesmo conjunto de perguntas e que as diferenças devem refletir diferenças entre os respondentes e não diferença nas perguntas (LAKATOS, 1996).

Para ampliar a visão da realidade de determinado campo, utilizamos a observação. Piconez (1991, p.27) afirma que a observação “não é um ato vago, algo que não possua finalidade e sentido pedagógico e sim um instrumento de análise crítica sobre determinada realidade.” Sendo um meio essencial para a construção de concepções evidenciada no dia a dia.

Como objetivos específicos: Identificar os materiais pedagógicos utilizados pela professora do 1º ano do ensino fundamental I; Indicar os momentos, conteúdos e atividades

em que são utilizados os materiais pedagógicos; Refletir sobre relevância dos materiais pedagógicos como meio de desenvolvimento da alfabetização e do letramento dos estudantes do 1º ano do ensino fundamental I; Compreender a importância dos materiais pedagógicos como auxiliar no desenvolvimento cognitivo do estudante do 1º ano do ensino fundamental I.

Para atingir os objetivos programados para essa monografia, o trabalho foi organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo será abordada a introdução onde apresentamos a justificativa da monografia e os objetivos gerais e específicos. No segundo capítulo serão discutidos e apresentados os teóricos que vão embasar: as definições de educação do campo, escola rural, práticas pedagógicas, alfabetização e letramento. No terceiro capítulo, será apresentada a metodologia utilizada para coleta de dados para a ênfase do trabalho de pesquisa. No quarto capítulo foi realizada análise e discussão dos dados, apresentação dos dados. No Capítulo IV serão apresentadas as considerações finais.

## **2. OS MATERIAIS DIDÁTICOS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Esse capítulo tem com objetivo apresentar o contexto histórico da educação do campo no cenário brasileiro, bem como discutir os principais destaques da linha do tempo com foco da prática pedagógica, na zona rural, no interior do Estado da Paraíba. Neste sentido, será explorado além da cronologia histórica da educação do campo no Brasil, aspectos sobre as conquistas da educação do Campo no Estado da Paraíba com ênfase para as políticas públicas de educação do campo, que deram embasamento para o aprofundamento deste estudo.

### **2.1 Contextualização histórica da Educação do campo no Brasil**

A Educação do Campo tem sido historicamente marginalizada na elaboração de políticas públicas que embasa o seu fortalecimento no Brasil. Conhecida como política compensatória, suas demandas e sua especificidade pouco têm sido objeto de pesquisas em trabalhos acadêmicos e na formulação de currículos nos diferentes níveis e modalidades de ensino no país. A educação para os munícipes do campo é construída basicamente a partir de um currículo essencialmente urbano e, em geral, não atendendo as necessidades da realidade do campo das regiões brasileira.

No século XX, buscavam-se atender interesses que fazem parte da conjuntura socioeconômica de cada período histórico, um exemplo a ser exposto é o período da Escola Nova, baseado de forma liberal e concepção conservadora da sociedade. E a Pedagogia Libertadora, baseado no modelo progressista e concepção transformadora da sociedade, resguardando na figura de Paulo Freire como ícone desta concepção.

Os princípios e pressupostos pedagógicos da educação do campo buscam atender às necessidades do campo, portanto, em outros momentos da história não podemos considerar o mesmo, ainda no século XX foi marcada por políticas educacionais impostas pelo Estado a população do campo, para tanto:

Do Estado Novo à chamada Primeira Redemocratização do Brasil (1945 – 1964) a educação rural foi palco de algumas iniciativas, tais como: a criação da CBAR (Comissão Brasileira – Americana de Educação das Populações Rurais) que seria o embrião da ABCAR (Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural) que surge em 1956. Outra iniciativa que surge neste cenário é o Programa de Extensão Rural nos moldes norte-americanos e com interesses para formar empresas familiares no meio rural. A extensão rural busca persuadir os camponeses a usarem a assistência

técnica na produção de sua propriedade para que pudesse conseguir um maior índice de produtividade e, como consequência, o bem-estar social. Em 1950, há a criação da Campanha nacional de educação Rural (CNER) e do Serviço Social Rural (SSR) que preparava técnicos para atuar no meio rural em várias áreas, tais como: educação de base ou alfabetização, melhorias de vida, saúde, associativismo, economia doméstica, artesanato, entre outros (NASCIMENTO, 2009, p.182-183).

Na evolução histórica, o contexto educação sempre esteve inserido em todas as Constituições brasileiras (de 1961 a 1996), entretanto, o Brasil mesmo sendo um país marcado pela economia agrária, desde a sua origem, não há registros de menção a educação rural nos textos constitucionais de 1824 e 1891.

Segundo Leite (1999, p. 28) em suas pesquisas sobre a educação rural, afirma:

A sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910/20, quando grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo.

Os camponeses por meio de reivindicações sobre as condições trabalhistas demonstraram força a partir de suas participações em movimentos sociais em divisão de terras, garantias de subsistência rural, a reforma agrária e a delimitação territorial das terras dos povos indígenas.

A partir dos movimentos sociais rurais surgiu o Ruralismo Pedagógico que tinha por finalidade garantir meios de subsistência do homem do campo e a garantia de sua permanência no meio rural, que teve duração até meados da década de 1930. Na mesma década, especificamente no ano de 1937 foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, com o objetivo de expandir o ensino e preservar a cultura rural do homem do campo. O grande número de analfabetos no meio rural foi bastante discutido no VII Congresso Brasileiro de Educação, elevando uma atenção forçada e preocupação com a educação rural (LEITE, 1999, p. 34).

É importante destacar a marca gradativa da substituição de poder de uma elite agrária para as emergentes elites industriais. Com isso, a preocupação com o movimento migratório campo/cidade e com a elevação da produção do campo, numa conjuntura em que a industrialização e a urbanização dão seus primeiros passos de concretização.

Em seguida, no período da II Guerra Mundial foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais, no âmbito da interferência da política dos Estados Unidos no país. Nesse momento foram instaladas as Missões Rurais e, por

consequente no final dos anos de 1940 foi criada, a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural - EATER.

No ano de 1950 foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural e o Serviço Social Rural, com a finalidade de dar “suporte aos técnicos rurais para a formação adequada e a elaboração de projetos de educação de base e programas de melhoria da vida dos camponeses, porém, não eram discutidos os problemas existentes na vida do campo” (LEITE, 1999).

Em 1960, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação sob nº 4.024/ 1961, passa a responsabilidade da educação rural para os municípios. Neste mesmo ano, Paulo Freire contribui de forma significativa à educação popular, através dos movimentos de alfabetização de jovens e adultos e o desenvolvimento de uma educação dialógica, crítica e emancipatória, no intuito de valorizar a prática social do sujeito. Após 10 anos, especificamente no ano de 1971, com a aprovação da Lei nº 5.692/ 1971 não houve avanços para a educação rural e nem registros para implementação do ensino colegial (2º grau) nas escolas rurais.

Com a aprovação da Constituição Federal de 1988, a educação se destaca em seus artigos com um direito de todos, cabendo uma nova lei a ser instituída a oferta da educação do campo e orientações para vigência. Com isso, com a aprovação da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sob o nº 9.364/1996, há o reconhecimento da diversidade do campo com artigos que estabelecem orientações para atender o homem do campo.

A LDB em seu artigo 28 estabelece as seguintes normas para a educação do campo:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I- conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III- adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

No final dos anos de 1990, os espaços públicos debatem sobre a educação do campo, em 1997 iniciou-se com I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST com o apoio da Universidade de Brasília – UnB, e o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF.

A partir da aprovação das leis e implementações foram direcionados mecanismos de suporte e fortalecimento da educação do campo, gerando propostas para o desenvolvimento socioeducacional do homem do campo e dos movimentos sociais a favor da educação, como também a valorização da cultura e a identidade dessa população.



## 2.2 Educação do campo: aspectos gerais conceitos

No aspecto geral, a educação do campo tem sido historicamente marginalizada na elaboração e implementação de políticas públicas. Considerada como política compensatória, suas demandas e sua especificidade pouco têm sido objeto de pesquisa na área acadêmica e na formulação de currículos nos diferentes níveis e modalidades da educação básica. A educação para os camponeses é executada didaticamente baseada a partir de um currículo urbano e, geralmente, pouco direcionada às necessidades e realidade do campo.

Com isso, se faz necessário discutir e colocar em prática mecanismos propulsores a educação do campo no Brasil. Em nosso estudo, é importante conhecer a distinção dos termos rurais e campo. Portanto, a concepção de educação rural representa uma perspectiva política presente nos documentos oficiais, que historicamente fizeram referência às pessoas do campo como sujeito que necessita de assistência e proteção, na defesa de que o rural é o lugar sem avanço.

Já, a concepção de campo faz referência aos “movimentos sociais ocorridos no final do século XX, em referência à identidade e cultura das pessoas do campo com laços culturais e valores relacionados à vida na terra” (SCHELLING, 1991). Ainda, o sentido do campo faz referência como lugar de vida, de trabalho, de cultura, da produção de subsistência para a sua existência. Sendo assim, a compreensão sobre campo vai além de uma única definição, sendo configurando como um conceito político, que considera as particularidades dos sujeitos e não apenas sua localização espacial e geográfica. Nesta perspectiva, a educação do campo está articulada a um projeto político e econômico de desenvolvimento local e sustentável, de acordo com os interesses das pessoas da área.

A caracterização das pessoas do campo se dá pelo jeito peculiar de se relacionarem com a natureza, o manejo com a terra, as atividades produtivas mediante a utilização da mão-de-obra dos membros familiares, cultura e valores que enfatizam as relações familiares e de vizinhos, que valorizam as festas de celebração da colheita. A identidade das pessoas do campo comporta categorias sociais como “posseiros, boias-frias, ribeirinhos, atingidos por barragens, assentados, acampados, arrendatários, pequenos proprietários ou colonos, caboclos dos Faxinais, comunidades negras rurais, quilombolas e, também, indígenas” (FARIA, 1998).

A compreensão sobre o campo, como um modo de vida social contribui para a própria identidade, no que diz respeito a valorização do seu trabalho, da sua história, da sua cultura, do seu jeito de ser, dos seus conhecimentos com a natureza e a valorização esta que deve se dar pelos próprios povos do campo, numa atitude de recriação da história.

Em suma, o campo retrata uma diversidade sociocultural de pessoas que habita uma determinada área, sendo: assalariados rurais temporários, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados atingidos por barragens, pequenos proprietários, vileiros rurais, povos das florestas, etnias indígenas, comunidades negras rurais, quilombos, pescadores, ribeirinhos, entre outros. Que buscam “modos de trabalhar, de viver, de se organizar, de resolver os problemas, de lutar, de ver o mundo e de resistir no campo” (FARIA, 1998).

Para compreender o trabalho e as diferenças do povo campesino, a educação do campo precisa ser mais debatida de acordo com as diferentes realidades encontradas na área, buscando construir projetos sustentáveis de grande relevância para o desenvolvimento da comunidade. Ao longo da história de luta, tais trabalhadores foram explorados e expulsos do campo, devido a um modelo de agricultura capitalista, que tem como eixo a monocultura e a produção em larga escala para a exportação; o agronegócio; a utilização de insumos industriais, agrotóxicos, sementes transgênicas; o desmatamento irresponsável; a pesca predatória; as queimadas de grandes extensões de florestas; a utilização de mão de obra escrava, entre outros. Fernandes (2005, p. 16) afirma que é importante “um debate da questão agrária mediante o princípio da superação, portanto, da luta contra o capital e da perspectiva de construção de experiências para a transformação da sociedade”.

Com as crescentes mobilizações do meio urbano e rural, proporcionaram conquistas importantes para os trabalhadores com relação aos direitos de cidadania, como por exemplo, “a difusão de debates relacionados a educação do campo, o trabalhador do campo e os programas educacionais, a criação do Estatuto do Trabalhador Rural que significou a extensão da legislação trabalhista ao meio rural” (TOMAZI, 1993)

Assim, é na educação do campo que devem emergir os conteúdos e debates sobre temáticas como: a diversificação de produtos, a utilização de recursos naturais, a agroecologia, as sementes crioulas, a questão agrária e demandas históricas por reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais e suas demandas por melhores condições de trabalho, a pesca ecologicamente sustentável, o preparo do solo etc. Com isso, a educação é o caminho ideal para obtenção dos conhecimentos para serem difundidos e colocados em prática para o bem estar desta população.

### **2.3 Políticas públicas da educação do campo do estado da Paraíba**

As políticas públicas no Estado da Paraíba, especificamente no eixo educacional destinada à população rural surgiu por meio de uma iniciativa governamental, a partir da

década de 1930, como meio de conter o êxodo rural e adaptar as concepções desta população a modernização conservadora capitalista, posta em curso pelo processo de industrialização e urbanização. Tal iniciativa estava centrada em projetos e programas que buscam incluir o trabalhador rural no processo de alfabetização e fortalecimento dos conhecimentos prévios para desenvolver a leitura e o letramento desta população.

Para tanto, o desenvolvimento de um currículo que busca contemplar a realidade local têm sido o caminho para equalizar a produção local e a aquisição do conhecimento do homem do campo para que o mesmo possa ter acesso ao conhecimento baseado na sua realidade local e ainda, melhoria na formação dos professores para atuar neste ambiente, além de um currículo descontextualizado da cultura e do trabalho no campo.

Em relação à necessidade de adaptar a proposta educacional para diferentes realidades é importante compreender que:

O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2000, p. 53).

Este modelo de contextualização rural e de escola rural começa a ser engendrada na Paraíba, “a partir de diferentes iniciativas provenientes das práticas educativas populares e dos movimentos sociais do campo a partir da década de 1990, a luta pela Educação articulada com a pauta política agrária, política agrícola e de direitos trabalhistas e sociais” (TOMAZI, 1993).

Em suma, é importante mencionar que a educação do campo nasceu tomando posição contra a lógica e o modelo de desenvolvimento gerador de assimetrias sociais, políticas e econômicas construídas historicamente no país. Nessa dimensão, é fundamental o entendimento de que o campo abrange uma diversidade de agro-ecossistemas, etnias, culturas, relações sociais, padrões tecnológicos, formas de organização social e política, e da necessidade de fortalecer uma ruralidade pautada pela agricultura familiar/camponesa que se contrapõe ao discurso hegemônico da modernização pela urbanização e pelo agronegócio (SILVA, 2009).

Mediante tal concepção em relação à educação do campo, Caldart (2003, p. 56), ressalta a necessidade da socialização de conhecimentos entre alunos e professores, uma vez que:

[...] Educar é socializar conhecimentos e, também ferramenta de como se produz conhecimentos que afetam a vida das pessoas, em suas diversas dimensões, de identidade e de universalidade. Conhecer para resolver significa entender o conhecimento como compreensão da realidade para transformá-la; compreensão da condição humana para torná-la mais plena. Uma lição bem antiga que a Pedagogia do Movimento apenas recupera.

Nessa perspectiva, a educação do campo tem sentido amplo que inclui os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa, ao acolher em si os espaços pesqueiros, caixaras, ribeirinhos e extrativistas. Em outras palavras, mais do que um perímetro não urbano, já o campo é definido como “um espaço de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (TOMAZI, 1993).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a escola do campo é aquela situada na área rural, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a população específica do campo. Inclui também as turmas anexas, vinculadas a escolas com sede urbana, desde que funcionem no campo, e que tenham seu projeto político pedagógico condizente com a realidade local.

Nesse sentido, o movimento político e pedagógico da educação do campo ao ressaltar essa nova concepção de educação que tem como referência a identidade, o trabalho e a cultura dos povos do campo, com uma prática de descolonização e contextualização curricular, programa uma série de mudanças no marco jurídico do País.

Esse processo se inicia com a afirmação da educação como direito básico humano, com a promulgação da Constituição Federal, com o reconhecimento da especificidade na Lei de Diretrizes e Bases, 9394/96 que traz, no seu artigo 28, “a necessidade de se adequar a política educacional às peculiaridades da vida do campo” (BRASIL, 1996). Com a formulação de um marco jurídico específico para a educação do campo, a partir de 2002 com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo - DOEBEC, e outros marcos normativos que vêm sendo publicados, a partir daí.

A educação do campo se fortalece enquanto uma política afirmativa com sua inserção nos Planos Estaduais e Municipais de Educação - PEE, como uma modalidade educacional a ser implementada pelos diferentes sistemas de ensino. Com a sua inserção no PEE, está fundamentado e legal por lei, além da Constituição Federal e da LDB, nos seguintes marcos normativos:

No Parecer nº 36/CEB/CNE/2001 e na Resolução nº 01/CNE/CEB/2002 que institui as Diretrizes Operacionais da Educação básica nas Escolas do Campo; o Parecer CNE/CEB nº 01/2006 que dispõe sobre os dias letivos (tempo comunidade) na Pedagogia da Alternância nas Escolas Família-Agrícola; Na Resolução nº 02/ CEB/CNE/2008 que Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação do campo; Na Lei nº 11.947, de 16 de Junho de 2009 que Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola; Na Resolução CNE/CEB nº 04/2010 - Diretrizes Gerais da Educação básica que institui a Educação do campo como modalidade, nos artigos 35 e 36; No Decreto nº. 7.352, de 4/11/2010 – que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; Na Portaria Ministerial nº 86 de janeiro de 2013 que institui o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e na Lei nº 12.960 de março de 2014 que inclui um novo parágrafo no art. 28 da lei N 9394/96, para disciplinar o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Com a implementação de diversas ações para o fortalecimento da política de Educação do campo com a organização nacional da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, com a coordenação de educação do campo, a Comissão Nacional de Educação do Campo – CONEC e com o Fórum Nacional de Educação do campo – FONEC têm contribuído para a idealização e a realização de várias atividades formativas, a exemplo de seminários, congressos, oficinas e fóruns nos Estados e Municípios e, para a implantação de várias ações e o fortalecimento da política de Educação do campo, dentre as quais destacamos: PDDE Campo, Programa Saberes da Terra, Projovem – Campo Saberes da Terra, a Licenciatura em Educação do campo (Procampo) e a instituição dos Observatórios de Educação do campo para estímulo a pesquisa.

Na Paraíba, várias ações em educação do campo vêm sendo desenvolvidas como resultado da luta dos Movimentos Sociais do Campo tais como:

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) iniciado em 1999 com o curso de Magistério - Normal de Nível Médio (convenio INCRA/MDA/UFPB – campus de Bananeiras /MST e, em seguida cursos de Alfabetização de Jovens e Adultos (convênio INCRA/MDA/UFPB/UFCG/CPT, MST); Escolarização - 1º segmento do Ensino Fundamental - (em parceria com a UFPB, a UFCG e a UEPB); Cursos Técnicos de Agropecuária com habilitação em Agroindústria, Agricultura, Zootecnia (IFPB, UFPB, UFCG, UEPB); Curso de Magistério em Educação do campo (Curso Normal de Nível Médio, (UFPB); Curso Técnico em Enfermagem – (UFPB); Cursos de Licenciatura em História e Pedagogia (UFPB) e Serviço Social (UFCG), Medicina Veterinária (UFCG) e Agroecologia – IFPB/ UFPB/ UEPB (Plano Estadual de Educação da Paraíba, 2001).

Vale registrar ainda que, que além dos Cursos de Licenciatura oferecidos pela UFPB, mencionados acima, o Centro de Desenvolvidos do Semiárido – Campus da UFCG, no município de Sumé, oferece curso de Licenciatura em Educação do campo destinado à formação para a docência multidisciplinar nas seguintes áreas de conhecimento: Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Sociais e Ciências Exatas e da Natureza nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio das Escolas do Campo.

## **2.4 Os materiais pedagógicos no ensino da leitura e da escrita**

Os materiais pedagógicos inseridos na prática de ensino do professor dos anos iniciais são instrumentos de grande relevância no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, podemos questionar a utilização desses materiais na sala de aula, uma vez que têm sido explorados de forma equivocada e, por isso, tem provocado prejuízos no desenvolvimento da criança durante o processo de alfabetização.

Sabemos que na educação infantil e no ensino fundamental, os materiais pedagógicos são muito importantes porque ajudam na consolidação de conhecimentos dos alunos. Para Kramer (2005) o planejamento e o acompanhamento pelos adultos que atuam na educação infantil e no ensino fundamental devem levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, e a produção cultural. Isso significa que as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos.

Segundo os autores Zatz; Zatz e Halaban (2007, p. 70):

Se a criança não parece perceber como determinado brinquedo funciona, tente resistir à vontade de interferir e lhe mostrar exatamente como ele deveria ser usado. Se você deixar a criança descobrir por conta própria como lidar com aquele novo objeto, estará permitindo que ela desenvolva um raciocínio dedutivo e também lhe dará a satisfação de dizer: eu consegui sozinha!

Os brinquedos nos ajudam muito nas brincadeiras, porém é o que leva a dinamização para a ludicidade. Um mesmo objeto pode atender mais de um significado dependendo do que for utilizado no contexto em sala de aula.

De acordo com Fantin (2000, p.81-82),

[...] os brinquedos são sempre suportes de brincadeira, sua utilização deveria criar momentos lúdicos de livre exploração, em que prevalece a incerteza do ato e não visam resultados. Mas se os mesmos objetos servem como auxiliares da ação do professor na busca de resultados em relação à aprendizagem [...] o brinquedo não realiza sua função lúdica, deixa de ser brinquedo para tornar-se material pedagógico.

Nesta perspectiva, os brinquedos e as brincadeiras assumem um sentido amplo no processo de desenvolvimento da criança, pois é através destes recursos que ela torna-se protagonista.

Ao discutir os materiais pedagógicos, o documento orientador curricular das escolas do campo do ensino fundamental (MEC, 2007, p.16) ressalta que “a complexidade exige um currículo escolar embasado na ideia de rede de relações, no âmbito de uma proposta interdisciplinar”. Com isso, o uso dos materiais pedagógicos na sala de aula deve ser combinado com outras estratégias didáticas e com as demais situações propostas. Na sala de aula, o professor pode avaliar tais materiais, observando sua relevância e pertinência para a disciplina, conteúdo, temática e nível dos alunos, a partir do objetivo proposto.

No universo rico de materiais pedagógicos e das brincadeiras educativas existentes, o professor pode identificar muitas que podem e devem ser utilizadas em diferentes disciplinas, tempos e espaços de aprendizagens. Especificamente no componente curricular de Língua Portuguesa, podemos citar uma diversidade de brincadeiras e jogos que se preocupam em oportunizar práticas de leitura e escrita, se voltam para aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética.

#### **2.4.1 O Lúdico na perspectiva dos teóricos**

Grandes teóricos como Rousseau, Froebel, Vygotsky e Piaget confirmam a importância do lúdico para a educação da criança.

Segundo Rousseau (1968, p. 19), as crianças têm maneira de ver, sentir e pensar que lhe são próprias e só aprendem através da conquista ativa, ou seja, quando elas participam de um processo que corresponde à sua alegria natural.

Para Froebel (1996, p. 21), a educação mais eficiente é aquela que proporciona atividades, autoexpressão e participação social às crianças. Ele afirma que a escola deve

considerar a criança como atividade criadora e despertar, mediante estímulos, as suas faculdades próprias para a criação produtiva.

Sendo assim, o educador deve fazer do lúdico uma arte, um instrumento para promover e facilitar a educação da criança.

O desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores devem organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro (VYGOTSKY, 1999, p.134).

A melhor forma de conduzir a criança à atividade, à auto-expressão e à socialização seria através da ludicidade. O jogar, o brincar, ou qualquer forma de ensino lúdica, são imprescindíveis à saúde física, emocional e intelectual do indivíduo, principalmente, para os estudantes que estão na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Através das atividades lúdicas e do uso de materiais pedagógicos a criança será estimulada a desenvolver diversas habilidades, tais como: a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima, na busca de uma formação mais ampla.

Segundo Vygotsky (1999, p. 16):

[...] Devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala. Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer o que se deve fazer é, ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras.

O jogo, nas suas diferentes configurações, defende o verdadeiro processo de ensino e aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor, isto é, no desenvolvimento da motricidade fina e ampla, e no desenvolvimento de habilidades do pensamento, do conhecimento, da manifestação da imaginação, da interpretação, da tomada de decisão, da criatividade, da classificação de hipóteses, na aquisição e arranjo de dados e o aproveitamento dos acontecimentos e dos princípios a novas circunstâncias que, por sua vez, acontecem quando jogamos (OLIVEIRA, 2007).

Ao obedecermos a regras do jogo, quando vivenciamos conflitos numa competição, na própria vida, pois as regras estão presentes nas diversas situações da vida, e o jogo, a brincadeira e outras formas lúdicas que impulsionam a ordem e o envolvimento com o outro proporcionam tais feitos. Segundo Piaget (2000, p. 33) “o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral”. Durante toda a nossa vida, na



convivência social, as regras presentes nos jogos podem nos ajudar quando vivenciamos uma competição que envolve desafios e critérios de seleção.

Neste sentido os jogos, estimulam a construção de conhecimento, especialmente nos períodos sensório-motor e pré-operatório. Atuando sobre os objetos, essas ações proporcionam as crianças reverem suas estruturas, pois desde muito pequenas, elas conseguem compreender as funções de cada objeto, cada espaço, ampliando a noção de casualidade, abordando à representação lógica, muito bem descrita no que tange a ação do ensino de matemática, por exemplo. As crianças nesta fase se encontram cada vez mais motivadas, pois através de uma metodologia lúdica é possível alcançar a aprendizagem de todos de formas diferentes (PIAGET, 2000, p. 25).

O desenvolvimento da psicologia avalia o desenvolvimento da criança em fases que estimulem o brincar, jogar, criar e inventar para manter seu equilíbrio com o mundo. A importância da inserção e do emprego dos brinquedos, jogos e brincadeiras na prática pedagógica é uma realidade que se impõe ao professor. Brinquedos não necessitam ser explorados só no que condiz ao prazer e ao lazer, porém, deverá ser um meio a se chegar a aprendizagem, enriquecendo as fases de desenvolvimento dessa criança (BARROS, 2002, p. 17).

Através dos jogos e brincadeiras, o educando encontra apoio para superar suas dificuldades de aprendizagem, melhorando o seu relacionamento com o mundo. Os professores precisam estar cientes de que a brincadeira é necessária e que traz enormes contribuições para o desenvolvimento da habilidade de aprender e pensar (CAMPOS, 2012, p. 31).

Nos argumentos de Oliveira (1977, p. 43) “o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança”. Vygotsky sustenta que a aquisição do conhecimento ocorre através das zonas de desenvolvimento: a real e a proximal. A zona de desenvolvimento real é a do conhecimento adquirido, isto é, o que a pessoa traz consigo, já a zona de desenvolvimento proximal só é atingida de início com o auxílio de outras pessoas mais capazes, que já tenham adquirido esse conhecimento.

Já Piaget compreende o desenvolvimento da criança dividido em quatro fases ou períodos, em seus estudos e descobertas sobre a inteligência. Também revelou a importância do lúdico em cada fase da criança até a adolescência, podendo chegar da fase de equilíbrio a uma fase adulta. Ele também explicou o jogo nas diferentes fases do desenvolvimento. De acordo com Piaget (2000, p. 51) são: Fase Sensório-motor (0 a 24 meses), Fase Pré-

operacional (2 a 7anos), Fase operacional-concreto (7 aos 12 anos), Estágio operacional formal (a partir dos 12 anos).

Diante do exposto, percebe-se que é importante estimular a criança a brincar, sendo fundamental que pais e adultos próximos às crianças ofereçam brinquedos e espaços adequados, oferecendo inclusive materiais como as sucatas para que elas tornem os brinquedos criativos, trabalhando em si, a sua imaginação e a criatividade. É essencial que o brincar seja prazeroso, favorecendo para as crianças um mundo de fantasias, de imaginação, possibilitando que esta criança esteja despreocupada com regras e conceitos em relação aos acontecimentos do mundo real.

Deste modo, este brincar estimula a curiosidade, a autoconfiança, a autonomia e a linguagem, o pensamento e a concentração e a atenção, logo o brincar é indispensável à saúde física, emocional e intelectual da criança, contribuindo, no futuro para a eficiência e o equilíbrio do adulto (MALUF, 2003, p. 27).

## **2.5 Concepções de Piaget e Vygotsky sobre o jogo**

De acordo com Piaget (2000) há diversas manifestações lúdicas que podem contribuir no desenvolvimento da inteligência da criança e que, está atrelado aos estágios do desenvolvimento cognitivo da mesma. Portanto, as etapas do desenvolvimento ou fases estão relacionadas a um tipo de atividade lúdica ou jogo que interfere diretamente na formação cognitiva da criança.

Ainda Piaget (2000) apresenta três grandes tipos de estruturas psicossociais e que está diretamente ligado na evolução e desenvolvimento do jogo: os jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos de regras.

Segundo Piaget (2000, p. 13) sobre os jogos de exercícios, ressalta:

Concebe a forma inicial do jogo na criança e assinala o período sensório-motor do desenvolvimento cognitivo. Mostra-se na faixa etária de zero a dois anos e segue o ser humano durante toda a sua existência — da infância à idade adulta. O atributo principal do jogo de exercício é a reprodução de movimentos e ações que praticam as funções tais como andar, correr, saltar e outras.

Com isso, os jogos de exercício são considerados jogos que necessitam da exercitação do pensamento e o desenvolvimento do raciocínio lógico, sendo que ambos estão relacionados ao prazer funcional. Para Negrine (2000, p. 20), Piaget apresenta que os jogos de exercício

não há necessidade de pensamento nem estrutura representativa especialmente lúdica, diferentemente do jogo simbólico que requer a representação simbólica de um objeto que estejam presentes ou ausentes.

Ainda Piaget (2000, p. 23) afirma que os jogos simbólicos devem ser colocados em prática, quando:

Inicia-se com o surgimento da função simbólica, no final do segundo ano de vida, quando a criança adentra na etapa pré-operatória do desenvolvimento cognitivo. Uma das balizas da função simbólica é a habilidade de constituir a distinção entre alguma coisa usada como símbolo e o que ela simula seu significado.

Com isso, no jogo simbólico a criança adquire e atribui novas funções a objetos ou se imagina em alguma situação. Nesse período, criança desenvolve uma representação simbólica que a mesma reproduzirá a realidade, ou seja, a criança consegue simular a realidade e a transformá-la de acordo com seus interesses próprios.

Sobre o tipo do jogo de regras Piaget (2000, p. 23) apresenta que:

O jogo de regras ou jogo simples e comum são os jogos que favorecem a socialização do indivíduo, manifestando-se aproximadamente aos quatro anos, ocorre uma decadência nos jogos simbólicos e a criança inicia o interesse pelas regras. Ampliam-se por volta dos 7/11 anos, denominando o estágio operatório-concreto.

Vygotsky (1999) expõe que o jogo tem a função importante para a criança em seu desenvolvimento na qual contribui na formação do ser humano com papel psicológico do jogo para a criança.

Assim, o professor nos anos iniciais do ensino fundamental necessita durante a elaboração de seu plano de ensino analisar os tipos de atividades e jogos podem influenciar a relação de motivação, tendências que as crianças expressam durante a participação nos jogos, para que seja possível compreender os processos nos estágios de seu desenvolvimento.

Para Vygotsky (1999, p. 16):

O jogo brinquedo que admite uma situação imaginária também admite uma regra relacionada com o que está sendo representado. Desse modo, quando a criança brinca de cozinhar, procura agir de maneira muito próxima daquela que ela analisou em sua mãe ou outra pessoa do contexto real. A criança inventa e se submete às regras do jogo ao simular distintos papéis.

Segundo Vygotsky (1999), o jogo se configura como uma situação excepcional de aprendizagem para o aluno, tornando-se como um mecanismo prazeroso para a criança, na qual, a mesma desenvolverá o senso motivador em participar e assim a mesma poderá aprender brincando e adquirir o conhecimento das regras para a participação da atividade.

Na medida em que o aluno participa de um jogo ele, adquire o conhecimento concreto da atividade de forma consciente e assim, poderá compreender melhor as situações vivenciadas na brincadeira. Nessa visão, o jogo em sua essência deixa de ser uma atividade mecânica, e sim, uma atividade prazerosa e renovada onde todos se integram e partilham conhecimentos referentes às normas.

Para Vygotsky (1999, p. 25), o aluno participando do jogo precisará muito da ajuda de seu companheiro de sala de aula para aprender de forma harmônica:

É no momento de brincar que as crianças se põem assuntos e provocações além de seu comportamento diário, levantando pressuposições, na busca de entender os problemas que lhes são indicados pela realidade na qual interagem. Igualmente, ao brincarem, estabelecem a consciência da realidade e, ao mesmo tempo, vivenciam a probabilidade de alterá-la (VYGOTSKY 1999, p. 25).

Com isso, o aluno quando participa de um jogo desperta o sentimento de prazer e interesse, presente durante a realização do jogo, com isso, Vygotsky (1999) ressalta que, o jogo faz com que a criança aprenda a partilhar e exprimir emoções além de, aprender os conhecimentos das regras do jogo.

## **2.6 O jogo na sala de aula**

Os jogos e as brincadeiras realizadas na escola proporcionam ao aluno vivenciar emoções, sentimentos, respeito, valorização além de, também desenvolver muito aprendizado do aluno. Na prática, o professor pode apresentar aos seus alunos assuntos temáticos da vida cotidiana do aluno bem como a fonte de alimento, elaborar uma pirâmide alimentar, por exemplo, por meio da exposição das embalagens de alimentos vazias e, na medida em que o professor apresenta o produto e o valor de calorias para os alunos, os mesmos irão identificar o valor calórico de cada um de forma decrescente, com isso, é uma estratégia de desenvolver o raciocínio dos alunos.

É uma forma dinâmica na qual desperta na criança o desenvolvimento cognitivo e lógico sobre o raciocínio lógico da criança por meio da utilização de um material concreto,

relevante e de fácil compreensão par os alunos. Sobre a importância do aprender brincando Piaget (2000, p. 17) enfatiza que:

[...] a formação do educador capaz de jogar passa pela vivência de situações lúdicas e pela observação do brincar. Sem isto, o educador não se capacita a entender o significado e a extensão da brincadeira; logo, não sabe como conviver com ela em seu trabalho pedagógico.

É nesta perspectiva que se pode ressaltar que o jogo é uma atividade saudável e de livre criação a ser desenvolvida pelo professor na qual permite que, o aluno desperte o prazer e o gosto durante o brincar e explore com ênfase o jogo e sua lógica.

Neste sentido, Piaget (2000 p. 21) enfatiza ainda que, a verdadeira contribuição que o jogo proporciona para a educação é ser desenvolvida com estímulo durante a orientação e instrução da atividade. Durante a ação no decorrer do jogar ocorre o aluno aprende e compreensão as regras relacionadas ao jogo lúdico, com isso, inicia o processo de captação da aprendizagem de forma dinâmica.

Ainda, sobre a importância do jogo há disponíveis também em softwares educativos e tecnológicos que os alunos aprendem de forma dinâmica e prazerosa com os jogos computadorizados na qual os alunos gostam de interagir com o meio tecnológico de forma educativa com os jogos virtuais. Os jogos virtuais ou os jogos interativos são tidos como instrumentos que apresentam animações e desafios, e com isso, estimulam a criatividade e a capacidade de resolver problemas conforme os níveis dos jogos, fazendo com que a criança interaja e se integre dentro do processo de aprendizagem.

Contudo, é possível analisar que o aprendizado dos alunos acontecendo em todas as atividades socioeducativas no contexto escolar, seja na sala de aula, no pátio, no laboratório de informática e na praça ou em qualquer ambiente na qual a escolar oferta em sua estrutura física. Portanto, as construções da aprendizagem podem ser realizadas em situações diversas, como quando o aluno brinca, interage e desenvolve o gosto e o prazer durante a ação pedagógica de forma livre.

Com isso, Piaget (2000, p. 461) esclarece que:

No mundo do faz-de-conta um outro senso de realidade é experimentado, impulsionando a confiança na possibilidade de transformação da realidade marcada por novo imaginário, novos princípios e novos valores gerados na solidariedade, ousadia e autonomia que as atividades lúdicas podem comportar.

É mediante a brincadeira ou no jogo que os alunos desenvolvem o raciocínio lógico, as emoções, as interações e as relações sociais seja coletiva ou individual e assim, contribuir na sua formação comportamental. No jogo de memória, por exemplo, o aluno durante a ação exposta que o mesmo durante a vivência com o jogo busca realizar e encontrar tais figuras correspondentes até conseguir a vitória no determinado jogo. Assim, Piaget (2001) ressalta que, o jogo é um caso típico das condutas negligenciadas pela escola tradicional, dado o fato de parecerem destituídas de significado funcional.

É na sala de aula que o professor em sua pedagogia renovada pode proporcionar ao aluno momentos de diversão por meio dos jogos, com isso, as crianças podem também ser uma agente importante durante as atividades de jogos participando por meio da confecção do jogo da memória com diversos temas como frutas, o jogo de quebra-cabeça ou o jogo do bingo de letras.

Sabe-se que quando o jogo ou o brinquedo é produzido pelo próprio aluno apresenta mais significância, condicionando a um valor prazeroso e de interesse durante a produção coletiva. Com isso, é importante que o professor possa planejar e elaborar atividades coletivas e de oficinas em que possa despertar o interesse e motivação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Machado (1998 p. 15), em considerações do que venha a ser a ludicidade no ensino, afirma que “nem sempre jogo significa atividade lúdica”.

Para realizar atividades lúdicas como jogos e brincadeiras é de suma importância do planejamento, pois nele o professor direciona os recursos que irá utilizar no espaço escolar, explica a metodologia e os objetivos que pretende atingir. Para realizar esse planejamento é fundamental conhecer o território escolar, os alunos que irá compor a sala de aula e realizar uma sondagem ou diagnóstico sobre a aprendizagens e dificuldades de cada um. Ao delinear esse plano, a partir dessas informações de cada aluno, o professor terá um mapeamento dos aspectos sociais, econômicos, emocionais e cognitivos que poderão ajudá-lo a elaborar materiais e jogos pedagógicos que dê condições a todos de aprender, refletir e construir conhecimentos de forma coerente.

No seu plano de trabalho deve constar diversas atividades lúdicas, com a perspectiva de vislumbrar uma educação diferenciada e motivadora, na qual os pais e comunidades possam distinguir e apreciar a proposta desenvolvida na escola. Diversas atividades com contação de histórias, exposições, feiras, jogos são mecanismos que externam na sua prática com a criança a ludicidade desde que em seu objetivo apresentem valores sociais e o resgate de brincadeiras que visem contribuir para o conhecimento da criança.

Neste sentido, Kami (1991, p.125) ressalta que:

Educar não se limita a repassar informações ou mostrar apenas um caminho, aquele caminho que o professor considera o mais correto, mas é ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesma, dos outros e da sociedade. É aceitar-se como pessoa e saber aceitar os outros. É oferecer várias ferramentas para que a pessoa possa escolher entre muitos caminhos, aquele que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com as circunstâncias adversas que cada um irá encontrar. Educar é preparar para a vida (KAMI, 1991, p. 125).

O ambiente para a prática da ludicidade deve ser organizado, prazeroso e estimulador para que as crianças possam sentir condicionadas pelo bem estar sem rotinas a serem desenvolvidas pelo professor, promovendo atividades e práticas lúdicas de forma intencional ou através dos jogos espontâneos que visem o desenvolvimento da aprendizagem.

Luckesi (2005, p. 43) afirma que “educar as crianças com a ludicidade é estar auxiliando-as a viver bem o presente e preparar-se para o futuro”. Para tanto, muitos professores tradicionalistas ofertam as atividades lúdicas apenas no final da aula e com o tempo reduzido, podendo aproveitar mais tempo e assim estimular e desenvolver o seu cognitivo com atividades que elevem o gosto e prazer de forma que estimule a imaginação e a criatividade do aluno das séries iniciais.

Um dos instrumentos importantes a ser trabalhado pelos professores é a prática da leitura dinâmica e contemplada com a vivência teatral do personagem, como por exemplo, o professor torna-se o personagem principal da história quando contada com os alunos e com isso, durante a contação dramática da história busca-se no aluno o entrosamento e a curiosidade da história e por meio desta prática dinâmica incentivar os alunos a se tornarem futuros leitores.

Pode-se citar uma contação de história que desperta o interesse do aluno e o incentiva a vivenciar a história como “Chapeuzinho vermelho”, pois, permite que os alunos vivenciem a história no mundo dos sonhos e das fantasias, e assim, permitir que os mesmos possam junto com o professor trabalhar emoções, conflitos, sentimentos e frustrações.

É por meio das histórias de contos que o aluno aprende a lidar com a realidade através dos simbolismos e as representações, conforme Luckesi (2005, p. 17) afirma que:

Com a leitura da literatura infantil prescinde do imaginário das crianças, sua importância se dá a partir do momento em que elas tomam contato oralmente com as histórias, e não somente quando se tornam leitores. Desde muito cedo, então, a literatura torna-se uma ponte entre histórias e imaginação, já que “é ouvindo histórias que se pode sentir...e enxergar com os olhos do imaginário... abrir as portas à compreensão do mundo (LUCKESI 2005, p. 17).

Outra forma lúdica a ser trabalhado pelo professor dos anos iniciais é a música que também possui uma grande relevância dentro do processo educativo, uma vez que estabelece alegria e felicidade para o aluno, fazendo com que ela desenvolva a sensibilidade, a coordenação motora e a memória.

As brincadeiras não apenas proporcionam diversão como também, ajudam a desenvolver o pensamento lógico e de conhecimento do aluno, pois nesses momentos a criança pode aprender por meio da experimentação e da vivência concreta através da brincadeira. Com isso, Fortuna (2000, p.15) enfatiza:

Todo lugar é lugar de brincar, e toda hora é hora de brincar, em qualquer idade, quando o ato de brincar é entendido como uma forma de afirmar e renovar a vida, pois a brincadeira é tanto condição para que a vida aconteça, quanto meio para que se expresse, seja compreendida e transformada (FORTUNA 2000, p. 15).

É nos momentos de brincadeira que é preciso estar atento para acompanhar todo o processo de desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos, por meio da interação entre eles no convívio socioeducacional.

### **2.6.1 A literatura infantil e a ludicidade na sala de aula**

A alfabetização pode ser definida como um processo educacional contínuo de descoberta, reconhecimento, relacionamento, interpretação e interiorização do universo da língua escrita e falada. No entanto, a alfabetização está relacionada com a própria comunicação. Quando a criança, para aprender a falar, interage através da socialização familiar com quem está a sua volta e aprende a falar.

É importante ressaltar que, o educando no processo educacional deve ser o principal sujeito na qual o educador deve estar atento a atender e desenvolver suas habilidades por meio da leitura com os recursos existentes na escola. Promovendo por meio de leitura dos livros literários e/ ou textos. Assim, quando o educando se desenvolve ele se apropria dos conhecimentos por meio dos hábitos pela leitura.

Portanto, é importante mencionar que o educador para que possa desenvolver ações, onde o educando possa vivenciar o gosto pela leitura e despertar o interesse dos assuntos abordados, seja através de textos, gibis, literatura condicionando-o de forma estimulante e prazerosa desenvolver o seu processo cognitivo de leitura, buscando sempre o sentido daquilo que se lê e se escreve, interagindo com o objeto de conhecimento que é a



linguagem escrita e oral, trocando conhecimentos e estabelecendo relações com as outras áreas de aprendizagem que criem condições para que o educando possa avançar de forma que minimize as suas dificuldades.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 53-54),

O trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra [...].

Contudo, é através das ações de pensar, refletir e agir, que o educador pode auxiliar o aluno a formular hipóteses, refletir e construir meios acessíveis para que o educando possa desenvolver uma leitura de mundo.

Sobre as hipóteses que influenciam a leitura, menciona:

Os dois polos do processo de aprendizagem (quem ensina e quem aprende) têm sido caracterizados sem que se leve em conta o terceiro elemento da relação: a natureza do objeto de conhecimento envolvendo esta aprendizagem (FERREIRO, 1991, p. 16).

De fato, a aprendizagem é uma troca, interação, participação; é o resultado de um confronto entre diferentes hipóteses ou pontos de vista que o acerca. Para tanto, a presença do outro é de fundamental importância para a aquisição da aprendizagem.

Para tanto, sabe-se que na maioria dos educadores do ensino fundamental, especificamente que lidam com a leitura na sala de aula desconhecem as teorias a respeito da leitura e acabam por trabalhar de forma inadequada repetindo antigas fórmulas e velhos "erros", expondo na sala de aula textos, recursos literários de forma inadequada para os seus educando-leitores. Antunes (2009, p.157) afirma que

(...) aceitar as concepções da linguagem – como atividade funcional, interativa, discursiva e interdiscursiva, como prática social situada e imersa na realidade cultural e histórica da comunidade – acarreta visíveis diferenças na vida da escola, conseqüentemente, no desempenho de professores e alunos.

Assim, a escola é o ambiente que tem a responsabilidade de desenvolver as habilidades de seus educandos por meio das experiências reais, vivenciadas pelos educandos no contexto social, só assim, este mecanismo poderá ser uma vertente principal onde irá propiciar as habilidades dos educandos por meio dos fatores condicionantes de sua realidade local.

### **3. MATERIAIS PEDAGÓGICOS NA SALA DE AULA: VESTÍGIOS DE LUDICIDADE**

Neste capítulo apresentamos uma análise sobre práticas de ensino com materiais pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem do estudante do campo, desenvolvidas na turma do primeiro ano do ensino fundamental I. A análise apoiou-se nos dados coletados por meio da entrevista com a professora regente de ensino e das observações das práticas de leitura e escrita realizadas pela docente. Durante a análise, dialoga-se com importantes teóricos que discutem a leitura sob diferentes perspectivas, como: Caldart (2004), Fernandes (2004), Molina (2004), Pires (2012), Taffarel (2011), Junior (2011), Freire (1987), Piaget (2003).

#### **3.1 O contexto da pesquisa**

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental José Pedro de Araújo, localizada na zona rural da cidade de Itabaiana, no Estado da Paraíba. A escolha dessa instituição deu-se pelo motivo da escola situar-se no meio rural e apresentar-me inquietações para investigação sobre o desenvolvimento do currículo pedagógico aplicado na prática de ensino dos professores.

A escola possui cerca de 126 alunos que variam de faixa etária de 06 a 10 anos de idade, sendo a maioria do sexo feminino, correspondendo a 76 meninas e 50 meninos, todos pertencentes a comunidade rural.

A escola funciona em dois turnos (matutino/ vespertino), no turno matutino funciona o primeiro e o segundo ano do ensino fundamental I, e no turno da tarde funciona respectivamente o terceiro e o quarto ano do ensino fundamental I.

O estabelecimento de ensino é considerado de porte pequeno, possui uma secretaria, uma cantina, quadro salas de aulas, dois banheiros, sendo um do sexo masculino e o outro do sexo feminino, uma área de lazer com cobertura.

O corpo administrativo é formado por um diretor e o vice diretor, um secretário escolar, um coordenador pedagógico e um orientador escolar. Além da equipe administrativa, o quadro de docentes é constituído por quatro professores que atendem ao ciclo escolar dos alunos. No total a escola tem oito funcionários. A escola possui um porteiro e um vigilante que acompanham a entrada e a saída dos discentes.

### **3.1.2 Participantes da pesquisa**

A professora colaboradora possui Licenciatura Plena em Pedagogia, concluída na Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA e especialização em Educação Infantil pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicada – FACISA. A professora informou que participa ativamente das formações continuadas promovidas pela Secretaria de Estado da Educação da Paraíba.

Atua a mais de 20 anos no exercício docente, especificamente no Ensino Fundamental da Educação Básica, sendo 6 anos consecutivos no 1º ano do Ensino Fundamental I. A docente já atuou em outros anos/etapas do Ensino Fundamental I. na atual escola a professora já atua há 14 anos.

A professora colaboradora é efetiva da rede municipal de ensino com 20 anos de atuação. Reside na cidade de Itabaiana/PB e se desloca até a escola da zona rural por meio de transporte público diariamente.

Para realizar a entrevista foi feito um contato prévio com a docente para saber sua disponibilidade, ou seja, a entrevista foi realizada em comum acordo com a professora em dia e horário convenientes para ela. Após o contato, a professora demonstrou-se aberta e satisfeita por fazer parte desta pesquisa de grande relevância socioeducacional, o que me motivou a conhecer mais um pouco sobre o seu perfil e o seu fazer pedagógico.

### **3.1.3 A turma**

A sala do 1º ano, turma única, no turno matutino é composta por 12 alunos sendo: 8 (oito) do sexo feminino e 4 (quatro) do sexo masculino. A faixa etária dos alunos varia de 6 a 7 anos de idade. Na turma não possui alunos com deficiência e, também, todos residem próximos à escola.

Em relação à frequência dos alunos durante a observação, pude perceber que todos participam assiduamente das aulas e gostam bastante de frequentar a escola. Durante a observação todos estavam presentes e não houve faltas.

Durante o tempo em que estive na escola realizando a pesquisa na sala de aula, pude perceber que muitos alunos me observavam atentamente. Quando me apresentei para a turma, os alunos fizeram perguntas sobre o meu nome, o que eu iria fazer na sala, cochichavam sobre

a minha presença, entre outros. Pude perceber que os mesmos, diante da situação foram bastante prestativos comigo, e se comportaram notoriamente bem.

Em sua maioria, os alunos já conhecem as letras, vogais e consoantes do alfabeto, bem como estão em processo de desenvolvimento da escrita e de junção das palavras com duas sílabas. Em relação à matemática pude perceber que eles conhecem os números de 0 a 10, e estão realizando atividades que envolvem a ideia de adição.

### **3.2 Como foram gerados os dados**

Os dados da pesquisa foram coletados entre os meses de Fevereiro a Março do ano de 2020, em uma turma do 1º ano do ensino fundamental em uma escola do campo na cidade de Itabaiana/PB por meio da utilização de dois instrumentos metodológicos: a entrevista e a observação. A entrevista foi composta com perguntas estruturadas, composta por 15 perguntas, contendo: na primeira parte da entrevista visa conhecer o perfil do professor e da escola no qual leciona; na segunda parte da entrevista, obter os dados profissionais do professor; na terceira parte, buscou-se levantar dados do objeto da pesquisa.

No período da observação, participei da aula do professor regente para realizar anotações e registros fotográficos das aulas, posteriormente, acompanhei os alunos durante os exercícios aplicados pelo professor, auxiliei o professor durante a realização das dinâmicas feitas com os alunos, interagindo com eles.

#### **3.2.1 Entrevista**

A entrevista foi previamente agendada com a professora colaboradora para a abordagem das informações necessárias para a pesquisa, sendo realizada nos dias 04 e 05 de Março de 2020 com duração de 1 hora a cada dia, ocorrido no horário das 18:00 até 19:00h conforme a disponibilidade da mesma, sendo realizada na sua residência.

As perguntas da entrevista foram pensadas anteriormente e tinham como foco nosso objeto de pesquisa conhecer as práticas do professor com materiais pedagógicos no 1º ensino fundamental I. Embora houvesse um planejamento prévio, com questões estruturadas, a entrevista possibilitou o diálogo com a professora e a inserção de novas questões que naquele momento, possibilitavam o maior aprofundamento do tema.

Durante a entrevista perguntou-se a professora colaboradora: Quais são os desafios que enfrenta para ensinar no 1º ano do Ensino Fundamental?

O maior desafio é a falta de apoio e acompanhamento dos pais na vida escolar dos filhos, pois sabemos que escola e família se complementam.

A professora informa que o maior desafio é a falta de acompanhamento dos pais, uma vez que a família pode ser considerada a base fundamental para uma boa aprendizagem das crianças na escola. Por isso, entendemos que escola e família devem caminhar juntas, cada uma fazendo a sua parte. Infelizmente, muitas vezes, a realidade é bem diferente. Muitas crianças não têm acompanhamento dos pais, uns por não ter conhecimento suficiente para ajudar na aprendizagem dos filhos, outros por acharem que a obrigação é da escola. É necessário que os pais também assumam a sua responsabilidade. Muitos pais nem procuram saber se a criança tem atividade de casa para fazer, não prestam atenção nas dificuldades que os filhos apresentam, nem sequer abrem a bolsa/mochila escolar dos filhos para olhar as atividades trabalhadas no dia pela professora. Com isso, a responsabilidade de educar fica somente com a escola, que não recebe nenhum apoio das famílias.

Para superar essas dificuldades, os pais devem apoiar e orientar os filhos a cumprir com sua obrigação na escola e acompanhar o desenvolvimento da sua aprendizagem. Para tanto, os pais devem ir sempre à escola para se informar sobre o processo de aprendizagem dos filhos e saber se estão com alguma dificuldade e a melhor forma de ajudá-los.

Na discussão sobre a responsabilidade e competência da família com relação à escola com seus filhos encontram-se várias concepções de que a escola tem a função de “educar” o filho, enquanto a família deve realizar esta tarefa na vida de seus entes. Para Carvalho (2006),

A família não é o único canal pelo qual se pode tratar a questão da socialização, mas é, sem dúvida, um âmbito privilegiado, uma vez que este tende a ser o primeiro grupo responsável pela tarefa socializadora. A família constitui uma das mediações entre o homem e a sociedade. Sob este prisma, a família não só interioriza aspectos ideológicos dominantes na sociedade, como projeta, ainda, em outros grupos os modelos de relação criados e recriados dentro do próprio grupo.

Nesse sentido, a família deve assumir a sua função social na vida dos filhos que é educar, pois o papel da escola é fomentar a aprendizagem do aluno e prepará-lo para a vida. Ela é responsável pelo o acompanhamento sucessivo dos sujeitos nas suas etapas de aprendizagem.

Em seguida, na tentativa de relacionar a concepção da educação do campo ao ensino, perguntamos à professora colaboradora: O que você entende por Educação do Campo?

Entendo que é uma modalidade da educação que ocorre em espaços denominados rurais. A educação do campo dá respeito a todo espaço educativo que se dá como espaços da agricultura, agropecuária, etc.

Segundo a professora, existem vários desafios na educação do campo, na maioria das vezes os profissionais não têm uma formação em cursos de graduação que discutem a educação do campo. Além disso, os gestores das secretarias de educação ao definirem o local de atuação dos professores deslocam os profissionais da cidade para o campo, sem observar a formação e a afinidade com o trabalho nesses locais. Acreditamos que para lidar com essas situações é importante que os/as professores/as se interessem pela comunidade em que estão trabalhando e procurem a realidade das crianças e de suas famílias.

Também é possível perceber que os currículos das escolas do campo não têm conteúdos específicos, que discutem as particularidades do campo. Muitas vezes, os livros, o currículo e, até mesmo, a formação de professores acontece de forma homogênea, discutindo os mesmos temas das escolas e realidade da cidade. Entendemos que esses aspectos dificultam a valorização da cultura e do modo de vida da comunidade rural, afastando a escola do campo do seu propósito. Nesse sentido, entendemos que cabe ao professor desenvolver ações pedagógicas, de modo a trazer para sala de aula exemplos e situações vivenciadas no dia a dia das crianças para que eles se sintam parte do processo educativo.

Ao discutir sobre o tema Caldart (2011, p. 110) ressalta que,

[...] Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito.

Assim, a escola do campo não deve ser tratada como uma escola diferente de uma escola urbana, ao contrário, ela é contemplada com o mesmo currículo de qualquer uma outra, acrescida de conteúdos regionalistas e culturais que fortalecem a esfera camponesa.

Desse modo, entendemos que “[...] uma escola do campo é a que defende os interesses da agricultura camponesa, que construa conhecimentos, tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p.

47). Em outras palavras, a escola do campo é uma instituição que visa preparar os alunos para o mundo do trabalho rural, a desenvolver a cultura de subsistência, da produção e o escoamento, também associada à luta pela terra, ao projeto popular de desenvolvimento do campo.

Dando prosseguimento a entrevista com a professora colaboradora, perguntamos: “Essa escola” pode ser considerada uma escola de educação do campo? Por quê?

Apesar de ser uma escola na zona rural não considero uma escola de educação do campo. Porque não está contemplando no currículo escolar as características da educação do campo.

Segundo a professora, há diferença entre a escola rural e a escola do campo devido às diferenças dos conteúdos curriculares que não definem e/ou inserem a cultura do campo a professora reconhece a diferença entre a escola rural e do campo. Ela possui esse conhecimento. Mas não manifestou formas de atuar que possam valorizar a identidade dos alunos oriundos do campo

Entendemos que a educação do campo não é algo complementar à educação rural, cada uma assume suas culturas curriculares. Segundo Simões; Torres (2011, p. 33),

A educação rural diferencia-se pelo fato de ser uma mobilização em favor de levar o ensino às populações rurais, seja ele em salas multisseriadas com professores para atender alunos de séries e idades diferentes, ou pela dificuldade de deslocamento de muitos professores, por isso não têm formação adequada, portanto, uma educação fundamentada somente no aprendizado do ato de ler, escrever e fazer conta.

Com relação à educação do campo, podemos pensar em uma proposta que articula as lutas de diversos movimentos sociais ligados ao campo. Por isso, quando se fala em educação do campo é inevitável não pensar em lutas sociais que têm os trabalhadores como protagonistas e sujeitos das ações pedagógicas. Desse modo, o campo não é somente o contrário de urbano, mas um lugar de inúmeras possibilidades. Caldart (2012, p. 15) destaca a importância dos movimentos sociais ao afirmar que

[...] A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade.



Embora, na sua essência a educação do campo tenha esse objetivo, observamos que, em muitas escolas, não há vivências pedagógicas que ajudem a fortalecer essa proposta inicial dos movimentos sociais.

Após as reflexões feitas pela docente, perguntamos a professora colaboradora: Você considera que a brincadeira deve ser aproveitada na prática docente como proposta pedagógica?

Sim. Brincar é uma forma de comunicação, ato de brincar possibilita o processo de aprendizagem, da criança facilitando a construção de reflexão, da autonomia e da criatividade.

Segundo a professora regente, o brincar possibilita o desenvolvimento cognitivo da criança desde a comunicação, a socialização e inclusão de todos no ato do brincar, resultando uma construção do conhecimento participativo e significativo.

Sabemos que o brincar dá oportunidade para a criança se comunicar, ajudando-a a superar a timidez e a dificuldade de comunicação. Ao brincar as crianças se aproximam uma das outras e vão construindo amizades. Além disso, o brincar promove o desenvolvimento a da criança de diferentes modos.

Para Nicolau (1986, p 54), “quando a criança está brincando ou jogando, libera e canaliza suas energias, podendo transformar, portanto, uma realidade difícil em algo mais leve, dando abertura à fantasia”, consegue enfrentar os desafios, imitando e representando as interações, respeitando as regras sociais. A criança quando está brincando aprende a lidar com suas angústias, criando e deixando fluir sua capacidade e liberdade da criação.

Em seguida foi indagado a professora: Você considera que a utilização de jogos e brincadeiras podem auxiliar na aprendizagem das crianças?

Sim. É por meio das brincadeiras e jogos que as crianças desenvolvem atos do seu dia a dia e vai adquirindo habilidades criativas sociais intelectuais e físicas.

Para a professora, a brincadeira na escola é algo de muita importância na vida das crianças, faz com que elas desenvolvam a capacidade de raciocinar, de se comunicar umas com as outras, criando vínculos e amizades, dividindo seus conhecimentos e criando laços que, muitas vezes, se estendem por toda vida.

Segundo Kishimoto (1999, p. 21), “a brincadeira enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver

formas de convivência social, e permitir o prazer de brincar”. Portanto, as crianças quando estão expostas as brincadeiras infantis com a presença do lúdico, estão construindo o mundo imaginário e vivendo a experiência da fase do ser criança, adquirindo conhecimentos e ampliando concepções para serem amadurecidas ao longo da vida.

Posteriormente, perguntamos a professora colaboradora: Que tipos de jogos e brincadeiras costuma utilizar em sala de aula com as crianças? Ela respondeu:

Atividades sensoriais como a aula lúdica, pois o lúdico é o meio indispensável para promover a aprendizagem disciplinar da criança.

Segundo a professora, as atividades lúdicas são importantes quando estão inseridas em sala de aula, pois as crianças voltam mais a sua atenção para o material. A criança tem que ter atividades que interessem, para que elas se envolvam com as propostas. De acordo com Feijó (1992, p.61), “o lúdico é uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente e faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana”.

Quanto às atividades sensoriais são aquelas que o aluno constrói de forma tátil, ou seja, com o auxílio das mãos para que a criança possa realizar diversas ações, como por exemplo, o alfabeto móvel é um recurso utilizado pela professora que a criança identifique as sílabas e forme novas palavras por meio de material construído para a prática de ensino. Outro material utilizado é o “papa sílabas”, composto por sílabas em uma caixa onde a criança identifica às sílabas e forma novas palavras. Para a professora, essas atividades são consideradas atividades sensoriais.

Ainda segundo Campos (1986), “a ludicidade poderia ser a ponte facilitadora da aprendizagem se o professor pudesse pensar e questionar sobre sua forma de ensinar, relacionando a utilização do lúdico como fator motivante de qualquer tipo de aula”

Assim, a ludicidade exerce um papel relevante na escola e na vida do aluno, pois é por meio destes instrumentos que ela constrói o conhecimento e que vão dando segmento no seu processo de desenvolvimento cognitivo. Assim, Chateau (1987, p.14) afirma que “uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar”

Para conhecer as dificuldades do docente no campo educacional, perguntamos a professora colaboradora: Quais são as principais dificuldades que você encontra ao trabalhar as brincadeiras infantis (jogos e atividades lúdicas) no cotidiano escolar?

Como se trata de uma escola pequena, o espaço físico deixa a desejar. Como também variedades de jogos lúdicos.

Segundo a professora, os jogos e o espaço são verdadeiros aliados que impulsionam no desenvolvimento da criança. Os jogos são instrumentos que assume uma grande importância no processo de desenvolvimento da aprendizagem, como por exemplo, os jogos cooperativos que têm por objetivo construir conhecimentos e não estimular a disputa de conhecimentos. O jogo quando aplicado na sala de aula deve ser estimulado e desenvolvido o espírito de cooperação entre os alunos.

O espaço escolar também influencia na aprendizagem do aluno. Então é importante que se pense em fazer uma escola que tenha um espaço adequado, as salas de aula com espaço para que o professor possa disponibilizar espaços para jogos e brincadeiras bem como diferentes formas de agrupamento dos alunos, podendo organizar as carteiras em forma de círculo e em grupos. Para isso, a sala de aula deve ter espaço adequado onde os alunos se sintam à vontade. A escola também deve disponibilizar espaços adequados para brincadeiras como pátios, quadras, jardins etc. No pátio as crianças podem correr, brincar e expressar, explorando tanto a sua corporeidade quanto a criatividade.

Na tentativa de ressignificar a prática lúdica na escola e na sala de aula Galardini e Giovannini (2002, p. 17) defendem a ideia de que os espaços escolares são ambientes fortes e importantes parceiros no processo de ensino e aprendizagem, gerando uma aprendizagem significativa, ao afirmarem que,

[...] A qualidade e a organização do espaço e do tempo dentro do cenário educacional podem estimular a investigação, incentivar o desenvolvimento das capacidades de cada criança, ajudar a manter a concentração, fazê-la sentir-se parte integrante do ambiente e dar-lhe uma sensação de bem-estar.

Com isso, as dificuldades existem em qualquer escola, a criatividade do professor é primordial no desenvolvimento das ações pedagógicas em sala de aula. Quando não há motivação, organização do espaço, criatividade e um bom planejamento educacional, geram prejuízos no processo de ensino e aprendizagem, levando o aluno a evadir, faltar estímulos, baixo desempenho e o fracasso escolar.

### 3.2.2 Observação

A observação foi realizada na Escola Municipal José Pedro de Araújo, localizada na zona rural do município de Itabaiana-PB, para tal ação de observação houve um agendamento prévio com a professora regente de ensino do 1º ano do ensino fundamental, a mesma, se disponibilizou de realizar o acompanhamento e apresentou o seu traçado metodológico da semana. Ao explicar o objetivo da pesquisa, a professora informou que já trabalha no seu cotidiano escolar com os materiais pedagógicos e me apresentou os recursos pedagógicos que auxiliam nas aulas. No entanto, foram acordados cinco encontros para a observação, realizadas entre os dias 10 de março de 2020 a 16 de março de 2020. No decorrer da observação foi analisado que a professora apresenta o conteúdo do dia para os alunos e em seguida, explora os materiais pedagógicos, segundo ela, obedece ao seu plano de trabalho, sendo aplicados todos os dias da semana para fixação da aprendizagem dos alunos.

Abaixo apresentamos o quadro com as informações da observação demonstrando datas e horários, atividades realizadas e o local.

**Quadro 1. Observações**

<b>Datas e Horários</b>	<b>Atividades Realizadas</b>	<b>Local</b>
10/03/2020 (07:00 as 09:00)	Alfabeto móvel e formação das palavras.	Sala de aula
11/03/2020 (07:00 as 09:00)	Leitura e Interpretação de livro literário.	Sala de aula
12/03/2020 (07:00 as 09:00)	Formação de palavras com alfabeto móvel para leitura e escrita.	Sala de aula
13/03/2020 (07:00 as 09:00)	Formação de palavras e leitura das palavras escritas.	Sala de aula
16/03/2020 (07:00 as 09:00)	Jogo da memória com imagens e escrita das palavras.	Sala de aula

A **primeira observação da aula** foi realizada no dia 10 de março de 2020 às 7:00h. Inicialmente foi realizada as orações do dia e depois, a professora nos apresentou para a turma, falando o meu nome e explicou aos alunos que a mesma estava ali observando por alguns dias para ver como se dá a participação do aluno durante a aula. Saudei com um “bom dia!” e falei do sentimento de felicidade ao observar que os alunos estavam interessados na aula. Em seguida a professora pediu para cada aluno se apresentar falando o seu nome.

Logo após foi escolhido duas meninas e um menino para ficar em pé na frente da lousa. Na parede tinha um cartaz ilustrativo contendo a seguinte informação: “Quanto somos”? Onde constava o nome dos meninos e das meninas e ainda, a quantidade de alunos presentes na sala de aula. Então, a professora pediu para o menino contar quantas meninas tinham na sala, eram 5 meninas. A professora também pediu para a menina contar quantos meninos tinham na sala de aula, eram 3 meninos. A outra menina contou quantos eram ao todos, eram 8 coleguinhas. Em seguida, os alunos escolhidos pegavam em cima do birô o número correspondente à quantidade de alunos e colocava no cartaz.

Na sala de aula havia um calendário também exposto na parede, onde o professor perguntava: a data e o dia. Em seguida, ele chamava uma criança para marcar no calendário.

Dando continuidade à aula, a professora realizou o momento da leitura deleite e nesse dia apresentou a história “O ABC da água”. A professora pediu para a turma ler o título do livro e realizou a leitura do texto para que as crianças tomassem conhecimento sobre a essência do contexto.

Após a história a professora deu continuidade às atividades previstas para o dia chamando a atenção das crianças para o que estava escrito no quadro: o alfabeto. A professora perguntou o que estava escrito no quadro e eles responderam que era o alfabeto. Em seguida perguntou à turma se o alfabeto era formado por letras ou números e os alunos responderam que era formado de letras. Também perguntou à turma a utilidade do alfabeto, ou seja, para que ele serve. Os alunos falaram que o alfabeto servia para escrever os nomes das pessoas, das frutas. Após ouvir o que as crianças tinham a falar sobre o alfabeto, a professora fez uma breve explanação sobre o tema, trazendo outras informações e ampliando o conhecimento sobre o tema.

**Figura 1. Alfabeto móvel.**



**Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.**

Na continuidade, a professora pediu para a turma ler em voz alta as letras do alfabeto e assim foi feito. Logo após a sala foi dividida em duas equipes e foi distribuído o alfabeto móvel, para cada equipe colocar em ordem as letras do alfabeto para ver qual a equipe ia ganhar primeiro. Em seguida foi distribuído uma cópia de uma atividade para cada aluno escrever a ordem das letras do alfabeto. Ao terminar essa tarefa, propôs a seguinte atividade: em uma folha que tinha o desenho de vários animais, os alunos deveriam escrever a primeira letra do nome de cada animal. E quando terminassem deveriam pintar os animais da atividade. Após essa atividade foi o momento do recreio e os alunos chamaram a pesquisadora para brincar com eles de esconde-esconde.

Nesse primeiro dia de observação pude perceber que a prática da professora tem dinamismo e que utiliza uma diversidade de material pedagógico com muita maestria. Nessa aula, destaco o uso do alfabeto móvel, com o qual os alunos puderam participar ativamente da atividade cooperativa e em equipe.

Segundo Luckesi (2000, p.2), o que caracteriza o lúdico “é a experiência de plenitude que ele possibilita a quem o vivencia em seus atos”. Adotado esse entendimento, o significado do lúdico não pode estar restrito apenas aos jogos e brincadeiras. Seria preciso associá-lo a algo alegre, agradável, que o indivíduo faz de forma livre e espontânea. Nesse caso, o uso do alfabeto móvel pode ser considerado a presença do lúdico na prática pedagógica da professora.

No **segundo dia de observação**, no dia 11 de março de 2020 às 07:00h a aula iniciou com a oração do dia, seguida de uma reflexão de agradecimento a Deus pela vida. A leitura

deleite escolhida pela professora para o dia foi a história: Cinderela. A professora leu a história e interpretou junto com as crianças, por meio de uma roda de conversa. Nesse dia estavam presentes na sala de aula 5 meninas e 3 meninos.

Em seguida, a professora colocou no quadro os nomes completos de cada aluno e ficou chamando cada um e pediu para eles apontarem com a régua onde estava o nome. No caderno cada aluno escreveu várias vezes o seu próprio nome. O objetivo da professora era que o aluno identificasse e reconhecesse o seu próprio nome.

Em seguida, a professora dividiu a sala em duplas e cada dupla recebeu uma cartela e algumas letras para formar o nome dos desenhos que estavam nelas.

**Figura 2. Cartela de palavras.**

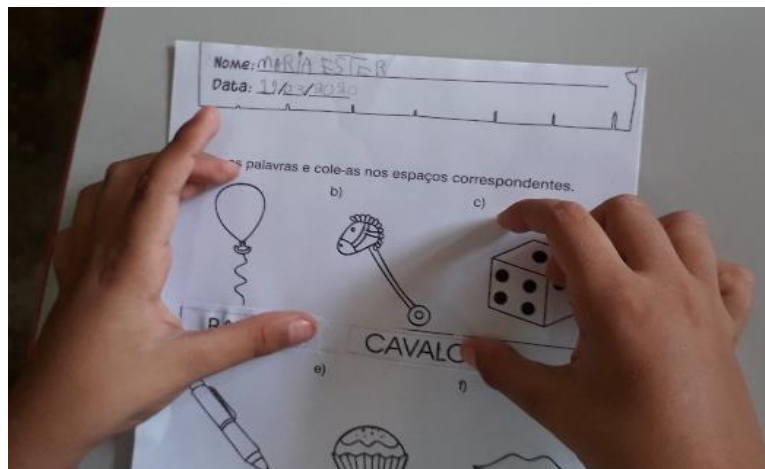


**Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.**

Ao concluir essa tarefa a professora propôs a realização de um ditado recortado. Distribuiu com os alunos uma folha que tinha alguns desenhos com os nomes escritos abaixo. Cada aluno deveria recortar as letras do alfabeto e o professor perguntava que desenho estava contido na atividade e eles respondiam, no quadro o professor escrevia o nome do desenho e eles procuram nos nomes recortados e colavam embaixo do desenho.

Em trabalho próximo ao que foi desenvolvido pela professora, o PNAIC (BRASIL, 2012a) apresenta o jogo “Troca-letras” para trabalhar com alunos que estão com dificuldade na escrita de palavras. Sem necessitar usar o lápis para escrever as crianças recebem uma cartela e ao observar as figuras devem escrever o nome de cada figura utilizando as fichas das letras. Após os grupos concluírem a atividade o professor deve fazer a intervenção discutindo coletivamente a grafia correta das palavras, fazendo com que as crianças reflitam sobre os aspectos linguísticos da escrita. Nesse momento, é importante que as crianças leiam as palavras e procurem identificar as letras utilizadas para a sua formação.

**Figura 3. Atividade de letras e imagens.**



**Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.**

Nesse dia, a aula foi bastante produtiva, as crianças participaram ativamente das atividades propostas pela professora. Pudemos observar durante a realização das atividades que uma grande parte dos alunos já sabem ler, conseguem identificar as letras e escrevem o seu nome. Isso para um professor é muito importante. Observei que a cada aula a professora procura usar um material pedagógico diferente, utilizando a ludicidade que ajuda a promover o interesse das crianças pela atividade, fazendo-as gostar de realizar a tarefa e os desafios feitos, bem como participar das interações.

A professora desafiou os alunos de forma dinâmica como: pedia para que os alunos identificassem as iniciais das palavras de acordo com as imagens, também, solicitou que formassem as primeiras sílabas dos nomes das figuras.

No **terceiro dia de observação**, no dia 12 de março de 2020, a aula teve início como de costume às 07:00h com as orações do dia. Em seguida foi feita a contagem de quantas meninas, quantos meninos e quantos alunos estavam presentes ao todo. A professora escolheu alguns alunos para fazer a contagem e depois eles foram até o cartaz na parede para colocar o número correspondente às quantidades observadas. Na sequência, a professora perguntou para a turma o dia e a data e pediu para uma criança ir até o calendário marcá-la.

Em relação ao Sistema de Escrita Alfabético, nessa aula foi feita a proposta de formação de palavras por meio da organização das sílabas. As crianças tinham que procurar as sílabas e formar as palavras. Para isso, a professora dividiu a turma em dois grupos, cada um com quatro crianças. Entregou para cada grupo um envelope contendo várias sílabas recortadas. O objetivo consistiu em juntar as sílabas e formar o maior número de palavras.



Após a formação das palavras, a professora pediu para que eles escrevessem em seus cadernos as palavras formadas.

Para o ensino do componente curricular Língua Portuguesa, diversos jogos também podem ser utilizados pelos professores para ajudar na aprendizagem pois ajudam a reflexão sobre o sistema alfabético, voltando-se para o desenvolvimento da consciência fonológica e relações com a escrita (BRASIL, 2012, ano 1, unidade 4, p. 12).

O jogo de formação de sílabas por ser um material dinâmico e desafiador chamou bastante a atenção dos alunos. Na medida em que ajudou os alunos na construção de novas sílabas e até mesmo palavras. Intencionalmente a professora colocava sobre a mesa as peças para que os alunos formassem palavras com duas sílabas e explorava os sons de forma oral, para que os alunos identificassem e associassem o som com a sílaba.

A escolha das palavras adequadas ao nível das crianças – a elaboração do material e o objetivo da atividade para o processo de alfabetização. O jogo enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra por que, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas. Se o arco e a flecha hoje aparecem como brinquedos, em certas culturas indígenas representavam instrumentos para a arte da caça e da pesca. Em tempos passados, o jogo era visto como inútil, como coisa não-séria (KISHIMOTO, 2003)

**Figura 4. Jogo de formação de palavras**



**Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.**

Essa aula foi interessante, pois as crianças como são muito espertas elas queriam terminar primeiro do que a outra equipe e quando conseguiam formar as palavras elas

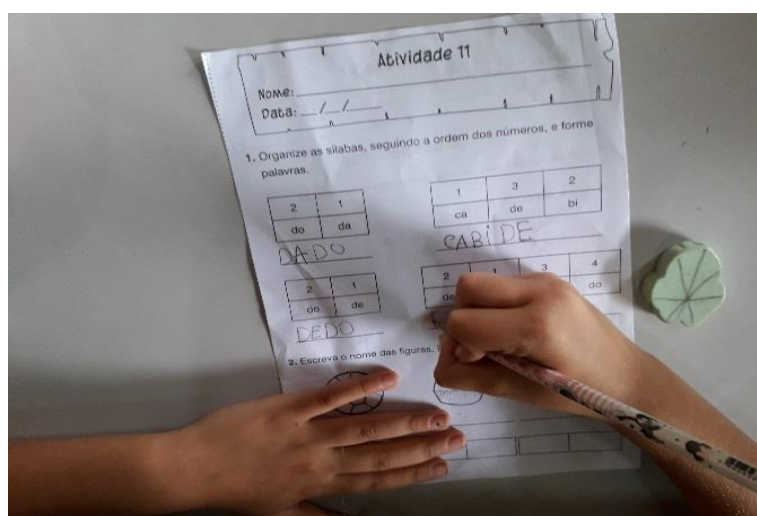
vibravam, faziam a leitura para ver se a palavra estava correta. Foi uma aula bem dinâmica e o melhor com a participação de todas as crianças.

No **quarto dia de observação** que foi realizado no dia 13 de março de 2020, a aula iniciou às 07:00h, com as atividades de rotina como: as orações do dia, contagem do número de meninos e meninas presentes, uso do calendário com a marcação da data no cartaz próprio.

Ao concluir as atividades de rotina, a professora desenhou uma bola e uma bota no quadro e escreveu o nome dessas figuras, bem grande. Em seguida perguntou as crianças que desenho estava no quadro. As crianças falaram que era uma bola e um sapato. A professora questionou: Será que é mesmo? Vamos ver se essas letras formam essas palavras. A professora apontou para a palavra Bota e perguntou: que letra é essa? Elas falaram B. E essa outra? O. E as duas juntas o que formam? As crianças falaram BO. A professora fez isso com as duas palavras até chegar na primeira sílaba. Ao chegar na segunda sílaba TA, a professora pediu as crianças para lerem. Nesse momento, as crianças perceberam que não era a palavra sapato que estava escrita e desenhada no quadro e sim a palavra BOTA.

Dando sequência à aula, a professora distribuiu para os alunos uma atividade envolvendo escrita e formação de palavras. Em um quadro apresentava sílabas desordenadas que as crianças deveriam colocar em ordem e formar as palavras. Após formarem as palavras os alunos deviam escrever o nome dos desenhos e embaixo separar as sílabas das palavras. Na figura abaixo podemos observar a atividade.

**Figura 5. Atividade de separação silábica.**



**Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.**

Nessa aula não houve nenhum material utilizado, só essa atividade, mas as crianças acharam muito interessante os desenhos que a professora fez no quadro. Podemos observar

que a professora procura de várias maneiras chamar a atenção das crianças, utilizando diferentes materiais e suportes. Nesse dia, a atividade que teve destaque para as crianças foi o desenho e a escrita das palavras no quadro e a análise linguística realizada.

A análise ocorreu de forma em que os alunos escreviam as palavras e separam e ainda, emitiam os sons em voz alta. O objetivo da professora é observar o conhecimento prévio do aluno sobre as palavras associando o som das sílabas com a escrita.

O **quinto dia de observação** foi realizado no dia 16 de março de 2020 aula iniciou às 07:00h, com as atividades de rotina como: as orações do dia, contagem do número de meninos e meninas presentes, uso do calendário com a marcação da data no cartaz próprio.

Após a realização das atividades de rotina, a professora pediu para os alunos assentarem no chão para fazerem uma roda e explicou que eles iriam brincar com o jogo de memória dos bichos. Orientou que todos precisavam ter bastante atenção, olhar com cuidado para cada imagem para não deixarem escapar os detalhes dos animais. No meio do círculo colocou umas cartas emborcadas e pediu para uma criança tirar uma carta e ver o que estava nela. A criança tirou e viu que tinha uma abelha. Em seguida a professora perguntou qual era a primeira letra da palavra abelha. A criança respondeu que era a letra A. Continuando perguntou: quais as letras formam a palavra abelha? A criança olhou a palavra na carta e falou as letras que tinha.

Depois disso a professora solicitou que a criança procurasse o outro par da abelha. A professora mediou esse processo de descoberta e, respectivamente, de análise linguística com todas as outras crianças. Na sequência entregou a eles uma atividade com o desenho de alguns animais presentes no jogo para que pudessem escrever seus respectivos nomes.

Para Almeida, (2006, p. 23) “o jogo de quebra cabeça, é uma atividade lúdica que trabalha vários fatores de desenvolvimento do educando.” Mostra-se que é possível, através de atividades diferenciadas, haver um ensino aprendizagem que, ainda segundo o autor independente da época, cultura e classe social, os jogos e brinquedos fazem parte da vida da criança, pois elas vivem em um mundo de fantasia, de encantamento, de alegria, de sonhos onde a realidade e o faz de conta se confundem.

**Figura 6. Jogo da memória aplicado com os alunos.**



**Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.**

Essa aula foi bem interessante porque foi utilizado o jogo da memória dos bichos. Pudemos observar que as crianças ficaram felizes por participar da atividade, pois foi um momento lúdico e desafiador para elas. Além da discriminação visual, exigido na identificação do animal, o desafio da atividade envolvia o trabalho com o Sistema de Escrita Alfabética nessa fase importante, a alfabetização.

A exploração das letras iniciais e das demais letras presentes nos nomes dos animais nos mostrou o conhecimento que as crianças tinham sobre o alfabeto. Ao mesmo tempo, a atividade proporcionou às crianças que ainda não reconheciam todas as letras a oportunidade de consolidar esse conhecimento. Desse modo, entendemos que a utilização de diferentes materiais, jogos e atividades lúdicas faz com que as crianças assimilem os nomes, as letras e as sílabas, reconhecendo e lendo palavras significativas no contexto da brincadeira e da ludicidade, aspectos importantes nos anos iniciais do ensino fundamental.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscou-se investigar a prática pedagógica no 1º ano do ensino fundamental na Escola Municipal de Ensino Infantil e fundamental José Pedro de Araújo, em Itabaiana - PB e sua relação com os pressupostos da Educação do campo no discurso sobre as práticas pedagógicas na educação infantil. Podemos constatar que, no decurso da pesquisa a prática de ensino não caracteriza o conceito que a escola seja denominada como escola do campo durante as observações realizadas.

Para tanto, é possível afirmar que a educação do campo, segundo os seus precursores, documentos legislativo, vem se consolidando como um novo paradigma que orientará o currículo e a prática de ensino na sala de aula, pode se constatar que há um esforço para contribuir com a realidade dos alunos e promover a articulação entre os conteúdos e a característica real da comunidade.

Para aporte na pesquisa monográfica, houve a coleta de dados através de uma entrevista estruturada com uma docente do ensino fundamental I, com o objetivo de analisar o discurso sobre a prática de ensino, os conteúdos desenvolvidos na escola do campo e as concepções sobre a escola rural e a escola do campo. Para o alcance dos objetivos, na prática a professora utilizou os materiais pedagógicos para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, sendo um ponto bastante relevante na prática pedagógica. Foram utilizados jogos da memória, alfabeto móvel e atividades de escrita para fixação da aprendizagem, sendo os instrumentos de suma importância para que o aluno possa adquirir os conhecimentos referentes aos conteúdos abordados e a aplicação da atividade mediada pela professora. Com isso, tais práticas realizadas pela professora correspondiam aos questionamentos indicados na entrevista.

O trabalho de investigação foi realizado por meio da literatura teórica acrescido de observações na íntegra em sala de aula, especificamente no 1º ano do ensino fundamental I, onde obtive mais embasamento de dados, pois pude analisar a relação do professor com as práticas educacionais e com os alunos inseridos naquele contexto. Essas observações contribuíram muito para a minha pesquisa, pois pude ver e acompanhar de perto como é uma escola do campo e como as crianças têm o seu aprendizado.

Assim, as constatações formuladas durante o estágio apontam futuras pesquisas que nos levem a responder como contribuir e transformar a realidade da escola do campo e como discutir meios para que ações podem interligar os conhecimentos com a prática de ensino e os conteúdos a serem desenvolvidos na sala de aula.

Os materiais pedagógicos na escola do campo assumem uma grande relevância na prática do professor que busca resultados significativos no processo de aprendizagem dos alunos. A interação, o cuidado, o respeito, o desenvolvimento cognitivo, a leitura e o letramento são resultados alcançados pelo professor que busca no seu dia a dia o desenvolvimento do aluno.

Portanto, consideramos importante que os professores do campo compreendam que para se obter bons resultados, ou seja, consolidar as habilidades e capacidades dos alunos é fundamental a utilização de materiais pedagógicos diversificados, de acordo com a necessidade e o nível de cada grupo da turma. Para tanto, ressaltamos a dedicação do professor, procurando identificar as dificuldades e aprendizagens de cada aluno, pesquisar novos materiais, jogos e brincadeiras e atualizar seus conhecimentos para que a sua prática seja reflexiva e significativa.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Anne 2006. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. 5ªed. São Paulo: Loyola, 1994.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2009.
- ARROYO, M.; FERNANDES, B. **A educação básica e o movimento social do campo. Brasília:** Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.
- BARROS, Célia Silva Guimarães. **Pontos de psicologia do desenvolvimento**. São Paulo. Editora Ática, 2002.
- BRASIL, LDB, Lei 9394/96 **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Corde, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **A ludicidade na sala de aula**, Ano 1, Unidade 4 - Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- BRASIL, MEC. **Educação do Campo: diferença mudando paradigmas**. Cadernos Secad 2, Brasília, DF. Março de 2007.
- CALDART, Roseli S. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, GAUDÊNCIO. [Orgs.]. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2011.
- CALDART, Roseli Salete; ARROYO, Miguel Gonzáles; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- CAMPOS, C. G. **Brincar: o despertar psicomotor**. Rio de Janeiro: Sprit, 2012.
- CARVALHO Marize Souza. **Formação de professores e demandas dos movimentos sociais**. Bahia: UFB, 2006.
- CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.
- DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: ArtMed, 2006.
- FANTIN, P. C; NEGRINE, A.A; APPLE, A. **Brincar**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FARIA Sheila de Castro; FLORENTINO, Manolo; FRAGOSO; João. **A economia colonial brasileira (século XVI-XIX)**. São Paulo: Atual, 1998.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A questão agrária no Brasil hoje**: subsídios para pensar a educação do campo. Cadernos Temáticos – Educação do Campo. SEED/PR, Curitiba, 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004.p.32-53.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1991.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Sala de aula é lugar de brincar?** Porto Alegre: Mediação, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FROEBEL, Frederic. **Educação por desenvolvimento: a segunda parte da pedagogia do Jardim da infância**. Rio de Janeiro: Autores Associados, 1996.

GALARDINI, Annalia; GIOVANNINI, Donatella. **Pistóia**: Elaborando um sistema dinâmico e aberto para atender às necessidades das crianças, das famílias e da comunidade. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alinea, 2001.

HALABAN, S.; ZATZ, A.; ZATZ, S. **Brinca comigo**: tudo sobre brincar e os brinquedos. São Paulo: Nobel, 2007.

KAMI, M. M. **O brinquedo-sucata e a criança**: a importância do brincar. Atividades e Materiais. São Paulo: Loyola, 1991.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O jogo e a educação infantil**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa: **planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e criando a prática. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

LUCKESI, Cipriano. **Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade**. N.1, Salvador UFBA/FACED, 2000.

MACHADO, M. C. A. L. **Jogar e brincar**. Santa Catarina: ICPG, 1998.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar**: prazer e aprendizado. Petrópolis: Vozes, 2003.

NICOLAU, Marieta Lucia Machado; MAURO, Maria Adélia F. **Alfabetizando com sucesso**. São Paulo E.P.U Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1986.



OLIVEIRA, Sandra Alves de. **Projetos Pedagógicos**. Artigo publicado na edição nº 377, jornal Mundo Jovem, 2007.

PIAGET, Jean. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Liv. Freitas Bastos, 2000.

PICONEZ, S. C. B. (org). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas/SP: Editora Papirus, 1991.

PIRES, Ângela Monteiro. A Educação do Campo e no Campo: uma conquista dos povos do campo. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Estudo da educação**. São Paulo. Ed. Difusão Europeia do Livro, 1968.

SCHELLING, Vivian. **A presença do povo na cultura brasileira**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.

SILVA, C. S. B.; NASCIMENTO, L. M. (Orgs.). **Uma boa ideia de brincar**. 3. ed. São Paulo: Arte & Ciência, 2009.

SIMÕES, Willian; TORRES, Miriam Rosa; JUNIOR, P.A. **Educação do campo: por uma superação da educação rural no Brasil**. Curitiba, 2011.

TAFFAREL, Celi Zulke; JUNIOR, Cláudio de Lira. **Escola e movimento social: experiências em curso no campo brasileiro**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

TOMAZI, Nelson Dácio. **Iniciação a Sociologia**. São Paulo: Atual, 1993.

VIEIRA, M. M. F. e ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

**ANEXO 1**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CURSO DE LICENCIATURA DE PEDAGOGIA COM ÁREA DE  
APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

ENTREVISTADA \_\_\_\_\_

**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA**

1. Dados pessoais:

- 1.1 Idade: \_\_\_\_\_ Estado civil: \_\_\_\_\_
- 1.2 Qual a sua Formação Acadêmica? \_\_\_\_\_
- 1.3 Em que instituição concluiu a graduação? \_\_\_\_\_
- 1.4 Fez alguma pós-graduação? Qual? \_\_\_\_\_
- 1.5 Participa de alguma formação continuada? \_\_\_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_

2. Dados profissionais:

- 2.1 Há quanto tempo atua na Educação básica, especificamente no Ensino Fundamental I?  
\_\_\_\_\_
- 2.2 Quanto tempo atua no 1º ano do Ensino Fundamental I?  
\_\_\_\_\_
- 2.3 Já atuou em outros anos/etapas do E.F? Qual/quais:  
\_\_\_\_\_

3. Dados sobre o objeto da pesquisa

- 3.1 Quais são os desafios que enfrenta para ensinar no 1º ano do E.F.?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- 3.2 O que você entende por Educação do Campo?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- 3.3 Essa escola pode ser considerada uma escola de educação do campo? Por quê?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- 3.4 Você considera que a brincadeira deve ser aproveitada na prática docente como proposta pedagógica?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

---

---

3.5 Você considera que a utilização de jogos e brincadeiras podem auxiliar na aprendizagem das crianças?

---

---

---

---

3.6 Que tipos de jogos e brincadeiras costuma utilizar em sala de aula com as crianças?

---

---

---

---

3.7 Quais são as principais dificuldades que você encontra ao trabalhar as brincadeiras infantis (jogos e atividades lúdicas) no cotidiano escolar?

---

---

---

---

## ANEXO II

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhora Professora,

A presente pesquisa é sobre Os materiais pedagógicos na sala de aula do professor na escola do campo em turma do primeiro ano e será desenvolvida por Flávia Gracyelle de Andrade Gomes, aluna da Graduação no Curso de Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação da professora Maria Aparecida Valentim Afonso. Tem como objetivo principal investigar os materiais pedagógicos utilizados pelo professor em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental para compreender a sua importância no processo de ensino e aprendizagem do estudante do campo.

A finalidade é contribuir para o desenvolvimento profissional da estudante e das professoras colaboradoras, estimulando a reflexão sobre Materiais Pedagógicos e metodologias adequadas para leitura e letramento de estudantes inseridos na escola do campo.

Solicitamos a sua participação na referida pesquisa, no que concerne a constituição do *corpus* de análise como: a) entrevista com a professora; b) observação na sala de aula. Solicitamos também sua autorização para apresentar resultados dessa pesquisa em eventos acadêmicos e publicá-los em anais e revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome, os nomes alunos serão mantidos em sigilo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, a senhora não é obrigada a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida colaborar com essa pesquisa, poderá a qualquer momento desistir da mesma. Ressaltamos, ainda, que essa pesquisa não oferecerá riscos ou danos.

Na condição de pesquisadora, estarei disponível para qualquer esclarecimento que considere necessário.

---

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecida e dou meu consentimento para participar da referida pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Itabaiana, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2020.

---

Assinatura do/a professor/a participante

---

Assinatura da pesquisadora

Contato da pesquisadora:  
(83) 9...